

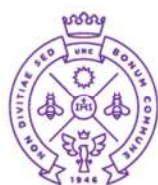


15
—
16
—
17
—
NOV
—
2017

VII | CLABES

Séptima Conferencia
Latinoamericana
sobre el ABandono
en la Educación Superior

LIBRO DE ACTAS
ISSN 2618-2688



FACULTAD
DE CIENCIAS
ECONÓMICAS



Universidad
Nacional
de Córdoba



Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias Económicas
Tel: 00-54-351-4437300
Bv. Enrique Barros s/n - Ciudad Universitaria
X5000HRV Córdoba - Argentina

LÍNEAS TEMÁTICAS

1. Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono.
2. Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.
3. Prácticas curriculares.
4. Prácticas de integración universitaria.
5. Políticas nacionales e institucionales

ÍNDICE

ID	Línea	Autor/es	Título	Página
4	1	Elias Said-Hung	<i>FACTORES SOCIOEDUCATIVOS E INSTITUCIONALES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LÍNEA. CASO UNIR-MÉXICO</i>	16
5	5	Sandra Patricia Barragán Moreno	<i>INDICADORES DEL RENDIMIENTO ORGANIZACIONAL PARA LA PERMANENCIA Y LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN DINÁMICA DEL RENDIMIENTO</i>	27
9	1	Mario Guillermo Oloriz y Juan Manuel Fernández	<i>CATEGORIZACIÓN DE LOS TIPOS DE ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN</i>	37
10	3	Patricia Carvajal Olaya, Álvaro Trejos Carpintero y María Isabel Gordillo	<i>PRACTICAS DOCENTES QUE INFLUYEN POSITIVAMENTE EN EL DESEMPEÑO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES</i>	46
12	1	María Alejandra Ceballos Casas	<i>ABANDONO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE POPAYÁN (COLOMBIA)</i>	56
15	4	Claudio Oyarzún Chávez, Lilian Barraza Pizarro y Marcela Villena Cabrera	<i>Metodología glotodidáctica: Comunicación oral y expresión teatral para el desarrollo de competencias genéricas y comunicacionales.</i>	67
16	2	José Emigdio Frausto Macías, Verónica Aguilar Vargas, Ma. Eugenia Ibarra Rodríguez and Luis David Valadez Ponce	<i>ATENCIÓN INDIVIDUAL Y VALORES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR COMO FORTALEZAS CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR</i>	77
17	1	Verónica Aguilar Vargas, José Emigdio Frausto Macías, Ma. Eugenia Ibarra Rodríguez y Luis David Valadez Ponce	<i>INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA, UN RECURSO PARA CONTRIBUIR A LA RETENCIÓN DEL ALUMNO, EN EL NIVEL MEDIO</i>	85
18	5	Ann Fleet y Paola González	<i>BECA LABORAL UNIVERSIDAD DE CHILE. Mecanismo de formación del talento y retención académica.</i>	93
19	2	Reivani C. Z. Buscacio y Adriana B. Soares	<i>EXPECTATIVAS DE CARREIRA EM UNIVERSITÁRIOS</i>	105

20	3	Patricia Carvajal Olaya, Álvaro Trejos Carpintero y María Isabel Gordillo	<i>La práctica docente en el contexto de un semestre de nivelación comprendida desde la metodología de sistemas blandos de Checkland</i>	115
23	4	Juan Patricio Aguilera, Montserrat Rodríguez Vera, Susana Parrao Salfate y Alesia Monteverde Videla	<i>PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES PACE EN LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DURANTE EL 1ER SEMESTRE DE 2017</i>	124
24	2	Nancy Edith Saldís Heredia, Marcelo Martín Gómez, Gonzalo Medina, Maximiliano González y Raúl Maldonado	<i>INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERINSTITUCIONALIDAD PARA ARTICULAR EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD</i>	133
26	3	Hemini Machado Rodrigues, Sani Belfer Cardon, Camila de Barros Rodenbusch, Bettina Steren dos Santos	<i>PRÁTICAS CURRICULARES INTERDISCIPLINARES EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: UMA ESTRATÉGIA PARA ESTIMULAR A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</i>	144
27	1	Boris Christian Herbas Torrico, Rolando Veizaga Arevalo, Jessica Torrico Valdez, Carlos Arandia Tavera y Adriana Rivero Miranda	<i>Desarrollo de un Ranking Universitario de Satisfacción Estudiantil (RUSE) para Universidades Bolivianas</i>	152
28	3	Nelson Ernesto López Jiménez	<i>LAS PROBLEMÁTICAS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN LOS PROCESOS DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTILES</i>	162
31	1	Felipe René Munizaga Mellado, María Beatriz Cifuentes Orellana y Andrés Jacob Beltrán Gabrie	<i>VARIABLES Y FACTORES ASOCIADOS AL FENÓMENO DE LA RETENCIÓN Y ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIONES DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE.</i>	176
33	2	Luis Gabriel Ferrer, Sandra Patricia Parada Fonseca y Eliecer Montero Ojeda	<i>Mejoramiento de competencias básicas en estudiantes de Grado 10° y/o 11° a través de estrategias complementarias de fortalecimiento in-situ establecidas por el marco de Desarrollo Integral de la Educación Media 2016 de la SED Bogotá</i>	186
34	5	Dalila Katiska Guerrero Rojas	<i>TRÁNSITO DE UNA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL A LA IMPLEMENTACIÓN INSTITUCIONAL DESDE LO MACRO HASTA LO MICRO CASO: UNIVERSITARIA AGUSTINIANA UNIAGUSTINIANA BOGOTÁ, COLOMBIA</i>	196
35	2	Angélica Millanao	<i>LOS PROYECTOS DE AULA COMO ESTRATEGIA DE VÍNCULO Y ARTICULACIÓN TEMPRANA ENTRE LA ENSEÑANZA MEDIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DEL PROGRAMA NACIONAL DEL ACCESO INCLUSIVO (PACE) UC TEMUCO</i>	210

36	3	Blanca Elena Sandoval Vega y Víctor Hernández Briseño	<i>La Estrategia de Aprendizaje ABP como alternativa de solución de problemas en el aula para reducir el abandono escolar</i>	222
39	1	Adriana Moura Guimarães y Sandro Eduardo Monsueto	<i>DETERMINANTES DO ABANDONO NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA DA UFG</i>	232
40	1	Fernando Acevedo y María Alejandra Da Silva	<i>PERSISTENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DESFAVORABLES. UN ESTUDIO DE CASO</i>	242
41	2	Raúl Aedo Ibañez	<i>EFFECTOS DE LA INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE ACCESO INCLUSIVO EN EL SENTIDO DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE CUARTO MEDIO EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD DE LA NOVENA REGIÓN DE CHILE</i>	254
44	1	Luis-Alberto Gallego Castro, Wilson-Ernesto Castrillón Hoyos y Juan-Camilo Marín Velásquez	<i>Factores que intervienen en la intencionalidad de deserción estudiantil en el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, sede Medellín.</i>	262
45	5	Castro Mariana Elizabeth	<i>LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ATENCIÓN AL ABANDONO ESCOLAR DE LOS JÓVENES MEXICANOS</i>	271
46	3	Mildred Martínez, Gabriela Cabrera, Mercedes Videla y Sandra Pavón	<i>RELACIONES ENTRE ACTUACIONES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS E ÍNDICES DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN CÁTEDRAS DE PRIMER AÑO</i>	280
47	3	Martha Rosso, Mercedes Soria y Stella Vaira	<i>DESDE EL DESGRANAMIENTO TEMPRANO A LAS PRÁCTICAS DOCENTES</i>	289
49	1	Claudia Amo y María Verónica Santelices	<i>Trayectorias Universitarias: Más que persistencia o deserción</i>	299
50	4	Víctor Hernández Briseño, Sylvia Van Dijk Kocherthaler y María Cristina Caudillo Hernández	<i>EVALUACIÓN CONTINUA, UN INCENTIVO PARA REDUCIR EL INDICE DE REPROBACION Y EL ABANDONO ESCOLAR</i>	312
51	1	Verónica Herrero, Gabriel Escanes y Silvia Ayllon	<i>IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD LABORAL AL MOMENTO DE INGRESO, EN LA DESERCIÓN EN DISTINTAS MODALIDADES DE CURSADO</i>	322

53	2	Ellián Tuero Herrero, Antonio Cervero Fernández-Castañón, María Esteban García, Jesús Arriaga García de Andoain y Ana Bernardo Gutiérrez	<i>LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD: EFICACIA DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EN BACHILLERATO APOYADO EN LAS TIC</i>	331
56	5	Juan Manuel Fernández, Mario Guillermo Oloriz y Emma Lucia Ferrero	<i>LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO: ¿MODIFICÓ EL ABANDONO INTERANUAL DEL SISTEMA?</i>	340
58	1	Alexander González Correa y Eliana María Hernández Ramírez	<i>Diferencias entre los niveles de ansiedad en estudiantes de pregrado de ingeniería de la Universidad de Antioquia, 2017</i>	350
61	2	Karol Andrea Cabrera Cifuentes	<i>LA ARTICULACIÓN COMO ESTRATEGIA EN COLOMBIA: ¿DETERMINACIÓN O CONFIGURACIÓN?</i>	360
62	1	Edna de Oliveira y Aline Lourenço de Oliveira	<i>Evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia</i>	373
63	1	Elsy Del Socorro Pérez Jaramillo y Maricelly Gómez Varegas	<i>Abordaje de los motivos de consulta psicológica de estudiantes universitarios como factor asociado a la permanencia</i>	383
65	5	Michelle Cristine Silva Toti, Amanda Rezende Costa Xavier, Edna De Oliveira y Luciana Maria Oliveira Ribeiro	<i>O SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA</i>	392
66	2	Melchor Sánchez Mendiola, Enrique Ricardo Buzo Casanova, Careli Johana Herrera Penilla, Manuel García Minjares, Marypaola Janett Maya López y Adrián Alejandro Martínez González	<i>EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU TRANSICIÓN AL NIVEL SUPERIOR DENTRO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO</i>	401
67	4	Crislaine Luisa Araújo y Vânia Regina Bressan	<i>AÇÕES DE PROMOÇÃO À SAÚDE, ATENÇÃO PSICOSSOCIAL E EDUCACIONAL COMO PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO UNIVERSITÁRIA</i>	412
69	4	Francia Liliana Villegas Ríos, Yhon Gabriel Pinzón Salas y Sindy Acevedo	<i>EL ACOMPAÑAMIENTO DESDE LA CONSEJERÍA ACADÉMICA EN LA UNAD</i>	422

70	1	María Elena Mifflin Rosay	<i>La deserción en el posgrado: estudio comparativo entre maestristas de una universidad pública y privada</i>	432
71	1	Ángel González de La Fuente, Ana Casaravilla y Trinidad Fernández	<i>APROXIMACIÓN AL ABANDONO EN LOS CURSOS ONLINE MASIVOS Y GRATUITOS MOOC</i>	442
72	4	Diana Catherine Cely Atuesta, Adriana Riaño Triviño, Carolina Gutiérrez de Piñeres Botero y Camilo Triana Domínguez	<i>NEUROEDUCACIÓN: UNA REVISIÓN TEÓRICA CON MIRAS AL FORTALECIMIENTO DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS</i>	451
74	2	María Del Carmen Maurel y Claudia Roxana García	<i>UTN-CONECTADA: UN PUNTO DE CONTACTO ENTRE JÓVENES Y LAS CIENCIAS</i>	461
76	1	José Alberto Avendaño Martínez, Graciela Flor Morales Cordero y José Luis Miguel Cardoso	<i>VÍA DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD, ELEMENTO QUE INCIDE EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA-UABJO.</i>	469
77	1	Francisco Muñoz, Daniela Ortiz, Marisol Serrano y Jocelyn Villarroel	<i>LA ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE DIAGNÓSTICO Y FOCALIZACIÓN PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO.</i>	479
78	4	María Bianca Marín, María Del Carmen Maurel, Teresita Barrios y Nidia Dalfaro	<i>Inclusión de estudiantes disminuidos visuales en la UTN FRRe</i>	490
79	1	Magda Campillo-Labrandero, Manuel García-Minjares, Adrián Martínez-González y Melchor Sánchez Mendiola	<i>Ser hombre, factor para no terminar los estudios de licenciatura: la experiencia mexicana en los últimos 20 años</i>	499
81	1	Denisse Atal y Luz Hernández	<i>FACTORES DE PERMANENCIA O ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE COHORTE 2016</i>	508
82	5	Alejandro García, Mónica Osorio, Silbana Muñoz, Carlos Caamaño, Eliana Muñoz, Paola González y Katherin Quintana	<i>DISMINUYENDO LA BRECHA ENTRE LAS DEMANDAS LABORALES ACTUALES Y EL ENFOQUE ACADÉMICA TRADICIONAL DE LA UNIVERSIDAD MEDIANTE EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS: INSERCIÓN LABORAL EFECTIVA, UN AVANCE</i>	520
83	4	Natalia Fernández, Carol Alvarado, Gonzalo Barría y Natalia Macho	<i>IMPLEMENTACIÓN MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO QUE INGRESAN VÍA CUPO PACE A LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO PARA</i>	529

<i>DISMINUIR EL ABANDONO: TUTORES DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL</i>				
86	3	Luis Eduardo Gallego Vega y María Angélica Casadiego Sarmiento	<i>IMPLEMENTACIÓN DE TUTOR VIRTUAL EN LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA</i>	538
88	3	Manuel Eduardo Granados Mata, José Luis Isidro Trejo Rocha y María Eugenia Ibarra Rodríguez	<i>USO DE WIDGET PARA LA TUTORÍA ACADÉMICA</i>	547
89	4	Sara Cristina Guerrero y Job Angulo Rueda	<i>Seguimiento a las Actividades de bienvenida como estrategia para combatir la deserción en estudiantes de la Facultad de Ciencias Básicas e Ingeniería Universidad de los Llanos -Colombia</i>	555
90	4	Job Angulo Rueda	<i>Club del aprendizaje: espacio para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en riesgo de deserción</i>	565
91	4	Erika Alejandra Cortés Tobar, Yuri Viviana Caro Sánchez, Daniel Camilo Aguirre y Sara Juliana Marín Ortiz	<i>Descripción del programa de tutorías académicas por pares según características individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia entre el semestre 2014-1 y el semestre 2016-2</i>	572
92	4	Carol Alvarado, Natalia Fernández, Gonzalo Barria y Natalia Macho	<i>EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EN UNIVERSIDADES CON VOCACIÓN PÚBLICA: EL CASO DE LA U. ALBERTO HURTADO</i>	580
93	1	Boris Christian Herbas Torrico, Rafael Rey y Carlos ArandiaTavera	<i>Modelo de Clasificación del Abandono en la Educación Superior Latinoamericana Mediante Modelos Mixtos de Ecuaciones Estructurales</i>	591
94	3	Elena Silvia Pérez Moreno, Marina Silvia Masullo, Fanny Cativa y Fabián Ibañez	<i>EL PENSAMIENTO EN LAS CLASES DE CIENCIAS: DISPOSITIVO DE COMPROMISO, COMPRENSIÓN Y AUTONOMÍA</i>	601
95	1	Andrea Pacifico, Norma Zandomeni, Andrea Nessier y Fernanda Pagura	<i>Rezago en la primera generación de estudiantes universitarios en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral: recorridos académicos y laborales</i>	612
96	5	Igor Pereira	<i>Os desafios e as perspectivas da permanência do estudante-trabalhador na Universidade Pública brasileira: reflexões a partir do caso da UFRGS</i>	622
97	2	Rodrigo Del Valle	<i>Acceso inclusivo en Chile y resultados académicos a siete años de la instalación del Propedéutico UC Temuco</i>	634

98	1	Patricia Olaya	<i>¿Por qué siguen presentes, estudiantes que deberían estar ausentes?</i>	645
99	4	Constanza Ordoñez y Carolina Jaramillo	<i>LAS AULAS DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO: Soporte de Aprendizaje e Integración Académica en la Pontificia Universidad Javeriana</i>	656
100	4	Orlando Barrera Ramos y Eva Maria Osma Moreno	<i>Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil</i>	666
102	4	Francisco Sereño Ahumada y Emelik Barrera López	<i>El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile</i>	677
103	4	Laura Serrano Díaz y Cristian Cruz Ochoa	<i>LA LOTERÍA COMO ESTRATEGIA PARA LA APROPIACIÓN DEL REGLAMENTO INSTITUCIONAL, PROPUESTA CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR: PROYECTO PILOTO, LOGROS Y DESAFÍOS.</i>	685
104	4	Diana Ramos y Juan Fonseca	<i>ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO PARA LA PERMANENCIA IMPLEMENTADAS EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS. BOGOTÁ -COLOMBIA</i>	692
107	2	Patricia Matus de La Parra Terán y Guillermo Jarpa Espinoza	<i>PROCESOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA PARA ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PÚBLICOS: MODELO DE PROGRAMA PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA UNIVERSIDAD DE CHILE</i>	698
109	2	Ana María Ortiz Figueroa y Gloria Susana Asis	<i>EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR- ESTRATEGIAS PARA LA RETENCIÓN DE ALUMNOS. Situación en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)</i>	706
111	2	Emanuel Andrés Ferreyra, María Bárbara Mántaras, Andrea Pacifico, Laura Tarabella, Virginia Trevignani, Carlos Nicolás Sejas, Tamara Beltramino y Pablo Iván Voza	<i>TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA ARTICULACIÓN DE NIVELES: EL CASO DE LOS EGRESADOS SECUNDARIOS DE LA PROVINCIA DE SANTA FE - ARGENTINA Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL</i>	714
114	4	Mónica Osorio y Paola González	<i>Sistema de alerta y acompañamiento temprano para estudiantes de primer año de Campus Sur de la Universidad de Chile</i>	725
115	1	Rafael Díaz Escobar y Rodrigo Carmona Reyes	<i>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</i>	734

116	2	Francisca Bernal y Sandra González	<i>PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO DE PLANES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CHILENOS, PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE SUS ESTUDIANTES</i>	750
117	4	Viviana Mancovsky y Gabriela Lizzio	<i>Historias mínimas, grandes desafíos: los inicios a la vida universitaria desde el acompañamiento entre estudiantes-pares.</i>	759
118	5	Sofía Ramos, Eliana Martínez, Leticia Rumeu, Gabriela Bello, Estefani Troisi y Carina Da Costa	<i>ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN AL INGRESO EN LA ESCUELA DE PARTERAS DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY</i>	768
119	3	Viviana Mancovsky	<i>Por una pedagogía de “los inicios”</i>	776
120	4	Andrés Beltrán Gabrie, Felipe Toloza Díaz, Mariana Warnier Dupre, Paula Rodríguez Robledo, Paz Valenzuela Rebolledo, Felipe Arce Seguel, Victoria Soto González y Agustín Chiong Campos	<i>EL MODELO DE ACCIÓN TUTORIAL GRUPAL ENTRE PARES DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE: UNA HERRAMIENTA PARA PROMOVER LA PERMANENCIA UNIVERSITARIA.</i>	784
121	4	Luz Stella Escudero Vásquez	<i>ENTRE PARES NOS ACOMPAÑAMOS</i>	795
122	5	Carmen Liliana Ávila Rendón, Andrea Del Pilar Gonzales Marín, Alexandra López López y Sandra Corrales	<i>EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES</i>	804
124	1	Montserrat Andrea Rodríguez Vera, José González Campos y Juan Patricio Aguilera	<i>MODELO PREDICTIVO PARA LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</i>	814
125	1	Mariana Verónica Gonzalez	<i>ESTUDIO DEL ABANDONO EMPLEANDO UN MODELO DE RIESGOS PROPORCIONALES</i>	821
126	3	Christian San Martin y Marcela Marinkovic	<i>PROGRAMA DE PROPENSIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CIENCIAS BÁSICAS: UNA ESTRATEGIA PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN ACADÉMICA</i>	828
127	4	Biber Graciela S., Inchauspe Leandro y Mendoza Isabel	<i>Prácticas de integración universitaria, ¿suficientes para reducir el abandono? Experiencias en la FFyH, UNC</i>	838

128	4	Vanessa Lujambio y Mercedes Couchet	<i>TUTORÍAS ENTRE PARES: PROPUESTA DE ENSEÑANZA Y DISPOSITIVO DE APOYO AL INGRESO DE LA FACULTAD DE VETERINARIA. URUGUAY</i>	847
129	4	Camila A. Fior	<i>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</i>	856
130	4	María Del Roble García Treviño, Adriana Loreley Estrada de León y Ma. Guadalupe González Lizárraga	<i>Factores que favorecen la permanencia en un programa de bachillerato a distancia</i>	866
133	1	Luisa Montoya, Juliana Arias, Laura Guerrero y Olga Usuga	<i>ANÁLISIS DE LA DESERCIÓN TEMPRANA EN LAS SECCIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – COLOMBIA A PARTIR DE CONTROL ESTADÍSTICO DE PROCESOS</i>	874
134	2	Lucía Cabrera	<i>Estrategias que ponen en juego los jóvenes rurales al emigrar para estudiar en la Universidad</i>	884
136	1	Oscar Armando Hernández Romero, Edna Luz Mogollón Montoya, Maria Alejandra Ramírez Gutiérrez y Helvy Giovanni Sierra Vargas	<i>Escenarios deseables de la permanencia estudiantil y graduación oportuna en la Universidad Santo Tomás de Colombia</i>	894
137	1	Gonzalo Fonseca	<i>PERFIL SOCIO-ACADÉMICO DE ESTUDIANTES QUE PERMANECEN Y ABANDONAN LA UNIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN AL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD</i>	903
138	1	Marcia Cristina Monteiro y Adriana Benevides Soares	<i>Adaptação acadêmica: um modelo multifatorial</i>	912
139	1	Mariana Funes y Stella Maris Mas Rocha	<i>INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD: REPENSAR EL “ABANDONO” DESDE LAS TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES</i>	920
140	1	Antonio Ochoa y Juliana Gómez	<i>ABANDONO SEGÚN SEMESTRE DEL ESTUDIANTE: CAUSAS E IMPACTO ECONÓMICO EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES</i>	930
142	5	Jordelina Beatriz Anacleto Voos y Marilia Costa Morosini	<i>POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA OU POLÍTICA DE PERMANÊNCIA?</i>	939

143	3	Pricila Kohls Dos Santos, Carla Spagnolo, Lorena Machado Do Nascimento y Bettina Steren Dos Santos	<i>METODOLOGIAS ATIVAS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA A PERMANÊNCIA</i>	945
144	4	Iván Gustavo Baggini y Lidia Del Valle Moreira	<i>Acción tutorial e integración universitaria</i>	955
145	3	Sonia Noemí Curti, María Del Carmen Regolini y Daniel Sergio Ivars	<i>UNA MIRADA DEL ABANDONO EN LA FCE DE LA UNRC: ANÁLISIS EN EL ÁREA MATEMÁTICA DEL CICLO BÁSICO</i>	964
147	2	Jairo Hernández y Belén Suazo	<i>DIMENSIONES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA MEDIA: Un estudio exploratorio.</i>	973
148	1	Carlos Trucchi, German Crespi y Rosanna Beatriz Casini	<i>ATRASO MEDIDO EN CRÉDITOS ALCANZADOS, Y DETECCIÓN DE FACTORES MEDIANTE REGRESIÓN LOGÍSTICA EN EL MARCO DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS. UNC</i>	983
149	1	Eleuterio Barraza Villegas, Josue Ramon Rodeiguez Urias y Maria De Los Angeles Macias Uribe	<i>DETECCIÓN TEMPRANA DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOPORTADO EN UN SISTEMA DE INFORMACIÓN</i>	991
150	5	Paula Draghi y Marcelo Arturi	<i>Programa de Promoción del Egreso de la Universidad Nacional de La Plata. Reflexiones y experiencias.</i>	999
151	1	Rafael Rey, Bettina Steren, Beatriz Diconca y Tarcia Davoglio	<i>PROPENSIÓN AL ABANDONO Y PROCESOS MOVITACIONALES. UN ESTUDIO COMPARADO PUCRS - UDELAR</i>	1011
152	4	América Perez Clericus	<i>Área Psicosocial un apoyo necesario para complementar un acompañamiento integral a los estudiantes</i>	1019
154	4	Rodrigo Fuentes y Martha Venegas	<i>ESCUELA DE TUTORES: UN MODELO DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES PARES PARA LA RETENCIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS INSERTO CURRICULAMENTE EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL</i>	1025
155	1	Rousserie Hilda Fabiana, Cives Hugo Rodolfo y Giraldo Elida	<i>LA CONTRATAPA DEL ABANDONO: LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA CARRERA DE INGENIERIA EN ALIMENTOS</i>	1035

157	5	Castro Cisneros Floriselva V, Durán Meléndez Enrique y Urbietta Santos Elsa Olivia	<i>UN PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS DESDE LA VISIÓN DEL ESTUDIANTE</i>	1045
158	1	Marcos Rafael Zumárraga Espinosa, Maria Isabel Castro, María José Boada, Paola Escobar, Yolanda Gonzalez, Johanna Luzuriaga, Juan Carlos Romero y Rosa Armas	<i>MEDICIÓN DE INTERESES PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y UN ABORDAJE EXPLORATORIO DE SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO</i>	1053
160	4	Hiliana Margarita Arias, Anggie Lizeth Cataño y Eder Julián Naranjo	<i>PROGRAMA DE TUTORÍA: UNA ESTRATEGIA DE PERMANENCIA Y FORTALECIMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES PARA EL DESEMPEÑO PERSONAL Y ACADÉMICO DE LA ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA DE LA UDEA</i>	1061
161	4	Nancy Pérez Cruz y Laura Gil Padilla	<i>“La jornada de la tutoría”. Una estrategia de integración universitaria.</i>	1071
162	5	Marcos Rafael Zumárraga Espinosa, Maria Isabel Castro, María José Boada, Johanna Luzuriaga, Lía Peñaherrera, Yolanda González, Rosa Armas, Juan Carlos Romero y Paola Escobar	<i>CONSTRUCCIÓN DE UN CUESTIONARIO DE RASGOS DE PERSONALIDAD CON FINES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EL PROGRAMA DE ADMISIONES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA – ECUADOR</i>	1078
165	2	Rina Gaete y Valeria Quinteros	<i>FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL CULTURAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE CONTEXTOS VULNERABLES: LA EXPERIENCIA DEL PROPEDEÚTICO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO EN CHILE</i>	1087
166	1	Apolonia Bedoya Salazar Maryory Muñoz Londoño Universidad de Antioquia	<i>¿Sumando y Escribiendo?</i>	1096
167	1	María Lizbeth Murillo Ramírez, Job Ángulo Rueda, Boris Christian Herbas Torrico, Gonzalo Romero y Pablo González	<i>DISEÑO DE UN MODELO EXPLICATIVO PARA REDUCIR EL RETRASO EN TITULACIÓN UNIVERSITARIA PARA AMÉRICA LATINA</i>	1104
168	1	Rosa Noemí Aldaco y María Magdalena Carpio	<i>LAS ESTRATEGIAS PARA ABORDAR EL ABANDONO ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA EN MÉXICO</i>	1110
169	4	Carlos Caamaño, Katherin Quintana y Silbana Muñoz	<i>Modelo de Orientación para la Educación Superior: Centro de Aprendizaje Campus Sur, una experiencia integradora</i>	1118

170	3	Yuri Viviana Caro Sánchez, Erika Alejandra Cortés Tobar,	<i>OBSERVATORIO ESTUDIANTIL: RED DE APOYO PARA LA PERMANENCIA</i>	1127
171	1	Letícia Prezzi Fernandes y Irma Antonieta Gramkow Bueno	<i>UMA LEITURA DA EVASÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL</i>	1134
173	4	José Alberto Avendaño Martínez, Marisol García Ramírez y Luisa Chávez Solano, Ángeles Francisca Evelia CERQUEDA	<i>CURSO DE INDUCCIÓN COMO PRIMER PASO PARA ABATIR LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA DE LA UABJO</i>	1144
175	4	Teresita Yepes	<i>COCINANDO LA COCA SALUDABLE EN LA U</i>	1151
176	5	Irma Bueno y Letícia Fernandes	<i>APOIO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE ASSISTÊNCIA À PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL</i>	1160
178	5	Viviana Castro	<i>Desarrollo de habilidades metacognitivas desde el área de Pensamiento Estratégico en estudiantes de la Universidad Católica de Temuco.</i>	1170
179	4	Teresita Yepes, Maura Alicia Tisoy y Dayana Coral	<i>EN LA U ME QUEDO. PROPUESTA PARA LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS A PARTIR DE LA INCLUSIÓN ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA</i>	1180
181	5	Jorge Franco	<i>ABANDONO DE ESTUDIOS Y EQUIDAD EDUCATIVA: UN ANÁLISIS EMPÍRICO APLICADO A GRUPOS POBLACIONALES EN EL CASO COLOMBIANO 1998-2016</i>	1188
182	2	Keyla García, Josué Luna, Blanca Oropeza, Alma Rosa Moran y Blanca Guzmán	<i>Análisis del programa de becas para estudiantes del Nivel medio superior y su impacto en la inserción y permanencia al nivel superior de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.</i>	1200
184	3	Adriana Kampff	<i>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO FATOR DE PERMANÊNCIA</i>	1209
185	1	María Karla Fernández Santoyo y Juan Carlos Soto Patiño	<i>Motivos de deserción de estudiantes de licenciatura durante su primer año cursado, en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato.</i>	1219
188	1	Maricruz Ríos Olmos, Fernando Caudillo Ortega y Herón Escobedo Moreno	<i>IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS CONJUNTAS CON EL DEPARTAMENTO PSICOPEDAGOGICO PARA ABATIR LA DESERCIÓN A NIVEL MEDIO SUPERIOR</i>	1227

191	1	Hedry Orozco Lara	<i>ESTUDIO FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD MINUTO DE DIOS DE LA SEDE VIRTUAL Y A DISTANCIA</i>	1238
192	3	Sonia Beatriz Echeverría-Castro, Mirsha Alicia Sotelo-Castillo y Dora Yolanda Ramos-Estrada	<i>ESTATUS ACADÉMICO. TUTORÍA EN EL SEGUNDO SEMESTRE</i>	1248
193	5	Verónica Aguila, María Theresa Von Furstenberg, Lucía Illanes y Rodolfo Paredes	<i>POLITICA INSTITUCIONAL DE INCLUSIÓN: PERMANENCIA Y PROGRESO DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA</i>	1257
194	5	Francisca Aguirre, María De Los Ángeles Quense y Rodolfo Paredes	<i>MODELO DE RETENCION UNIVERSITARIA: DESAFIOS Y OPORTUNIDADES EN SU DISEÑO E IMPLEMENTACION</i>	1267
198	4	Eliana Vaschetto, Verónica Elías, Angélica Heredia, Nancy Bálsamo, Analía Cánepa, Silvia Mendieta y Ema Sabre	<i>APRENDIZAJE INTEGRADO, DEL AULA AL LABORATORIO. TRABAJO PRÁCTICO SOBRE LA SÍNTESIS DE NANOMATERIALES.</i>	1277
200	3	Oscar Bustos y Jaime Meléndez	<i>Herramientas audiovisuales y computacionales para una docencia de retención de la cátedra de Caminos y Transporte Forestal</i>	1285
201	5	Óscar Armando Hernández Romero y María Alejandra Ramírez Gutiérrez	<i>La Permanencia Estudiantil y Graduación Oportuna en el marco de los Planes Generales de Desarrollo Institucional de la universidad Santo Tomás de Colombia</i>	1292
202	5	Luz Helena Barrera y Alba Emilse Gaviria Mendez	<i>Políticas nacionales e institucionales de permanencia, aplicadas en la FNSP, Universidad de Antioquia. Medellín - Colombia. 2017.</i>	1300
205	1	María Victoria Pérez Villalobos, Rubia Cobo Rendón, Lennia Matos Fernández, Hebe Hernández, Milenko Del Valle, Alejandro Díaz Mujica	<i>VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES COMO PREDICTORAS DEL AJUSTE A LA VIDA UNIVERSITARIA Y DE LA INTENCIÓN DE ABANDONAR ESTUDIOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO</i>	1309

FACTORES SOCIOEDUCATIVOS E INSTITUCIONALES ASOCIADOS A LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LÍNEA. CASO UNIR-MÉXICO

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

Elias Said-Hung, PhD.

Universidad Internacional de la Rioja

elias.said@unir.net

Resumen. Desde 2014 la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) en México ha venido actuando como un agente más en el sistema de educación superior en dicho país. Durante estos 3 años la institución ha intentado impulsar un nuevo modelo de universidad, donde las clases online, las tutorías personales, el acceso a recursos de aprendizaje y la evaluación continua son los pilares del modelo pedagógico aplicado a lo largo de las diferentes materias vinculadas a las 5 licenciaturas y 5 programas de maestría ofrecidos a sus más de 1.000 estudiantes radicados en México, sin contar los más de 32.000 estudiantes a nivel mundial. El modelo educativo en línea de la UNIR, se adapta al tiempo y necesidades de sus estudiantes (Torres, Ortiz & Barcia, 2017), así como a las posibilidades que brindan los recursos tecnológicos actuales, para la enseñanza a distancia de un elevado número de estudiantes (Nayar & Kumar, 2015). Pese a los esfuerzos institucionales, orientados a garantizar la formación óptima y de calidad de la enseñanza impartida, la UNIR México no ha estado exenta de las tasas de deserción a nivel universitario, presentes en las últimas décadas en dicho país y América Latina, donde 38%, aproximadamente, de los estudiantes que ingresan a la educación superior logran finalizar sus estudios (Gracia, 2015). Bajo este escenario, resulta importante determinar, no solo, el perfil general que tienen los estudiantes de la UNIR México, sino también identificar los factores socioeducativos e institucionales que inciden en la permanencia de estos, a lo largo de los diferentes programas académicos en los que se encuentran matriculados. Ello, con el fin de poder generar un marco de acción institucional que ayude a aumentar la tasa de permanencia de los estudiantes vinculados a dicha institución en México. Para ello, el trabajo aquí presentado lo que mostrará es la propuesta de investigación, de corte cual-

cuantitativo, a iniciarse a finales de 2017, al interior de la UNIR. Un proyecto que tomará como población de estudio a los estudiantes matriculados como los que tuvieron que abandonar su formación, pero que también tomará como referente las percepciones que han tenido los actores académicos y administrativos, a cargo del acompañamiento y formación de estos.

Descriptor o Palabras Clave: Permanencia, Abandono, Educación Superior, Educación en Línea, UNIR, México.

1. Introducción

Como bien apunta Medrano y De Paz (2010), la educación en la sociedad del conocimiento debe estar orientada al desarrollo de competencias, que deben contar los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo, al momento de poder afrontar los retos laborales y ciudadanos actuales. Algo que debe iniciarse desde las etapas más tempranas de formación.

En medio del escenario actual, marcado por lo expuesto en el párrafo anterior, sigue estando muy presente el problema que constituyen las altas tasas de deserción a nivel universitario, en las últimas décadas en Latinoamérica (Villafaña, Beltrán & Pérez, 2014; Unesco, 2013). Un fenómeno que debe ser entendido como el abandono prematuro que tiene un estudiante antes de alcanzar el tiempo requerido para la obtención de un título o grado (Himmel, 2005). Pese a la ausencia de series temporales sobre el número de alumnos en educación superior, por cada 100.000 habitantes, a nivel regional, la tasa bruta de estudiantes matriculados se estima en el 51%; 1 de cada 10 alumnos de 25 a 29 años de edad han logrado completar, en el período de 5 años, los estudios superiores y la tasa de deserción se encuentra por encima del 30% en muchos países de la región (Unesco, 2013). Un escenario en el que México no dista de compartir. Entidades y autores como la Escalante (2005), Rojas y Gonzáles (2008), Singell y Waddell (2010), la CEPAL (2011), Wolniak et al. (2012), Chen (2012), Donhardt (2013), Villafaña, Beltrán y Pérez (2014), Choi (2017) han dado cuenta de un conjunto de factores que han incidido en dicho fenómenos en algunos países de la región, a partir de la realización de estudios de casos: factores vocacionales, socioeconómicos y rendimiento académicos; siendo los primeros años de formación el período donde se observa una mayor latencia de este fenómeno. Bajo este contexto, la capacidad que tiene la región, en nuestro caso México, para afrontar los desafíos y oportunidades de la sociedad del conocimiento, los avances de la tecnología de la información y las comunicaciones y la globalización, sigue estando marcado por la búsqueda de acciones que ayuden a reducir las brechas aún existente, no solo, en materia de acceso, equidad y calidad educativa; sino también en materia de permanencia (Gunawardena, 2014). Sobre todo teniendo en cuenta el auge que están teniendo los modelos de educación

en línea, bajo un contexto marcado hasta ahora por la alta influencia de los modelos formativos presenciales y el posible impacto que ello puede estar contribuyendo en torno al tema propuesto.

El estudio de la permanencia y abandono de los estudiantes, a nivel de la educación superior, ha sido abordado en las últimas cuatro décadas, tanto desde el modelo tradicional de enseñanza como a nivel online (Tinto, 2006; Facundo, 2009; Meewisse, Severiens & Bom, 2010; Wolniak, Mayhew & Engberg, 2012; Montalvo, 2012; Donhardt, 2013; Soto et al., 2015; Xu, 2017). En especial, el rol que cumplen las instituciones educativas en torno a ambos conceptos intrínsecamente relacionados (Braxton, Sullivan & Johnson, 1997; Tinto, 2006). Sobre todo, al momento de garantizar la integración socioeducativa de sus estudiantes dentro del campus educativo al que hacen parte (Pascarella & Terenzini, 2005). Una integración que viene dada por los estudiantes en contacto directo con tutores y restos de miembros de la facultades donde se encuentran matriculados, pero también por medio de las relaciones formales e informales que surgen entre compañeros de clase y en la participación de estos a las actividades extracurriculares ofertadas institucionalmente, por ejemplo (Xu, 2017). Más allá de los factores socioeconómicos o externos al sistema educativo, que inciden negativamente en la permanencia y aumento de la tasa de abandono de los estudiantes, es importante resaltar y reafirmar la posición expuesta por autores como Harper y Quade (2013), a la hora de destacar el papel que cumplen las condiciones instituciones alrededor del tema abordado en este trabajo, ya que resultaría inapropiado asignarle responsabilidad única a los estudiantes, sino que es preciso dejar en claro la influencia que tienen los diferentes actores institucionales (académicos y administrativos) para el éxito del proceso de integración y rendimiento académico de estos. Autores como Ehrenberg y Zhang (2005) o Umbach y Wawrzynski (2005) han señalado que una de las mejores estrategias para garantizar la permanencia de los estudiantes es la capacidad que tienen las instituciones, al momento de garantizar la calidad de la enseñanza brindada a estos, así como la promoción de estrategias de comunicación, orientadas a garantizar el contacto más personal y directos con los diferentes actores administrativos y académicos vinculados con su formación y experiencia académica.

Lo planteado hasta ahora, no solo ha sido objeto de debate al interior de los modelos de educación superior tradicionales (presenciales o semipresenciales), sino también a nivel de la educación en línea. Sobre todo cuando estudios realizados por autores como Carr (2000) o Frydenberg (2007) han apuntado que la tasa de abandono en ambientes virtuales de aprendizajes es mayor que los presenciales. Algo que deberá ser cada vez más puesto en atención, debido al crecimiento exponencial que, anualmente, tiene este tipo de modelo formativo, al interior de los diferentes sistemas educativos dispuestos en cada país (Allen y Seaman, 2010).

Autores como Angelino et al. (2007) han remarcado la necesidad de llevar a cabo estrategias orientadas a aumentar la tasa de permanencia de los estudiantes a nivel de la educación superior. Algunas de estas estrategias están encaminadas a reducir las probabilidades de abandono de dichos estudiantes, a través de mecanismos de aseguramiento de la participación de estos en comunidades de aprendizaje, el acceso a información sobre los servicios estudiantiles brindados por las propias instituciones, así como la promoción de ambientes administrativos y académicos, centrados en el alumno. Pese a las estrategias planteadas por Angelino et al. (2007), autores como Leeds et al. (2013), han mostrado que el impacto de estas no resultan estadísticamente significativas, a la hora de garantizar una disminución de las tasas de abandono de los estudiantes. Algo que, tal como reitera Cochran et al. (2014), no ha sido abordado en profundidad hasta ahora, bajo entornos educativos en línea como los promovidos por la UNIR de México. Por lo que el abordaje del estudio a ser desarrollado al interior de dicha institución, pudiese dar información relevante que ayude a confirmar o no las hipótesis planteadas por autores como los indicados en este párrafo. Lo que posibilitaría el desarrollo de estrategias de intervención dirigida a los estudiantes de dicha universidad y, por tanto, el aumento de los porcentajes de permanencias de estos. Ello, desde la identificación de los factores de riesgo que pueden estar incidiendo en lo aquí señalado.

2. La Universidad Internacional de la Rioja

La Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) fue fundada en 2009 en España y a lo largo de sus 8 años de actividad educativa, cuenta en la actualidad con 17 licenciaturas en línea, 3 cursos de adaptación, 47 másteres universitarios y 44 títulos propios. En total, la universidad cuenta con más de 32.000 estudiantes, de los cuáles el 21% de estos se encuentran repartidos en 79 países de mundo (Fig. 1).



Fuente: Portal internacional de la UNIR. <http://www.unir.net/internacional/alumnos-mundo/>

Fig. 1. Alumnos de la UNIR en el mundo (2015-2016)

El perfil general de los alumnos de la UNIR (2017), se caracteriza por ser mayoritariamente mujer (61% del total) de 33 años (en el caso de quienes cursan licenciaturas), 34 años (en el caso de quienes cursan postgrado) y 36 años (en el caso de quienes cursan títulos propios), respectivamente. La distribución general de los estudiantes vinculados a dicha institución es mayoritariamente a nivel de postgrado (55%), seguido de quienes están cursando licenciaturas (28%) y títulos propios (17%).

De acuerdo con dispuestos institucionalmente (UNIR, 2017), a nivel de rendimiento académico (relación porcentual entre el número total de créditos superados y el número total de créditos matriculados en el programa) se ubica en el 82% (licenciaturas) y 87% (estudios de postgrado), datos de empleabilidad (83% de los estudiantes lograron conseguir empleo al finalizar sus estudios, mientras que el 72% de estos mejoraron profesionalmente) e índice de satisfacción de los alumnos matriculados (4,11 puntos sobre 5 puntos) nos permiten ver una universidad que, pese a su juventud muestra solidez y un horizonte cuya misión (la formación integral de los estudiantes en las competencias que demanda la sociedad actual), presenta una constante necesidad de búsqueda de mecanismos que la garanticen. Ello, desde la generación de escenarios que posibiliten el acceso a una educación de calidad, en línea y centrada individualmente para cualquier persona que desee recibir formación a nivel de educación superior, pero también: eliminando barreras de espaciales, temporales, culturales y sociales existentes; implementando los recursos docentes, para una enseñanza de alto nivel, bajo la mediación de las tecnologías de información y el

conocimiento (TIC) emergentes; así como aumentando su plantilla de docentes e investigadores, con el fin de favorecer la capacidad institucional de atender la demanda de estudiantes que ha vivido la institución los últimos años.

A nivel de proyección internacional, la UNIR España ha estado impulsada por su carácter global. Muestra de ello es que, en los últimos años, ha abierto tres sedes en América Latina, siendo la UNIR México una de las principales, al abrirse oficialmente en 2014, una vez obtenido la aprobación, en 2013, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de dicho país para actuar como universidad mexicana de carácter privado, pero manteniendo la misión y visión que en 2009 se tuvo cuando surgió en España dicha institución.

La UNIR México (2017) cuenta con una oferta académica integrada por 5 licenciaturas (Administración de Empresas, Ciencias Políticas y Administración Pública, Comunicación, Derecho y Pedagogía) y 5 programas de maestrías (Dirección y Administración de Empresas, Seguridad Informática, Dirección e Ingeniería de Sitios Web, Dirección y Gestión de Centros Educativos y Psicopedagogía), validados por la SEP en dicho país y con una población matriculada de más de 1.000 alumnos. Además dicha institución brinda la posibilidad de cursar títulos de postgrado reconocidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través de la UNIR en España.

3. El modelo pedagógico de la Universidad Internacional de la Rioja

El modelo pedagógico de la UNIR se basa en 4 pilares:

1. Clases online en directo, las cuales pueden ser vistas de forma diferida. Estas clases están orientadas a permitir a los alumnos a tener la posibilidad de tener contacto (interacción) con el profesor a cargo de las diferentes materias vinculadas al plan formativo matriculadas; así como obtener la posibilidad de exponer dudas en tiempo real. Estas clases, no solo están orientadas al abordaje de temas vinculados con las diferentes materias a cargo de los estudiantes, sino también a la aclaración de dudas y al desarrollo de clases extraordinarias orientadas a complementar la formación de los alumnos.
2. Tutor personal, encargado del apoyo y acompañamiento de los estudiantes, a través de: la resolución de dudas sobre gestiones académicas, la ayuda a la planificación del tiempo requerido para el desarrollo de la actividad educativa a cargo de estos y el acceso a recursos didácticos dispuestos en la plataforma.
3. Recursos de aprendizaje, dispuesto para que los alumnos puedan preparar las diferentes asignaturas a cargo de estos, desde el desarrollo de un aprendizaje ágil y eficaz.
4. Sistema de evaluación continua, orientada a medir el aprendizaje progresivo y constante, a través del desarrollo de trabajos, asistencia a eventos, lecturas que ayuden a complementar la formación recibida por los estudiantes, así como el desarrollo de un examen final (dependiendo de la nota obtenida en la evaluación

continua, los alumnos podrán o no acceder a este examen) que mide el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de cada asignatura.

Los 4 pilares de los que se fundamenta el modelo pedagógico de la UNIR, se desarrolla en su totalidad bajo la mediación de las TIC, a través del campus virtual dispuesto por esta institución para el desarrollo de la experiencia académica de sus estudiantes.

4. Propuesta de investigación para el delinear de estrategias institucionales orientadas al aumento de la permanencia de los estudiantes de la UNIR

La investigación que dará comienzo en 2017, no solo busca ahondar en el debate de la búsqueda de estrategias que contribuyan al aumento de la tasa de permanencia, al interior del escenario de la educación superior en América Latina y en México, en particular; sino en contextos formativos en línea, cuya tasa de abandono (Carr, 2000; Frydenberg, 2007) y creciente exponencial, amerita una especial atención en torno al tema propuesto. Ello, desde la identificación de factores socioeducativos e institucionales asociados a la permanencia de los estudiantes vinculados a instituciones de educación universitaria en línea, tomando como caso de estudio a la UNIR México.

Para el abordaje de lo señalado hasta ahora, el estudio aplicado será de tipo cuali-cuantitativo, tomando como referentes los trabajos aplicados por Chen (2012) y Cochran et al. (2014), donde la población de estudio serán los estudiantes, matriculados o que han abandonado sus estudios, de la UNIR México desde su apertura (2014) hasta el segundo semestre de 2017; y lo que se buscará probar en este trabajo son las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis 1:** La tasa de permanencia en instituciones de educación con modelos educativos 100% en línea dependerá de factores vocacionales, socioeconómicos y rendimiento académicos de sus estudiantes matriculados.
- **Hipótesis 2:** Las estrategias institucionales aplicadas por la UNIR México para la fidelización de sus estudiantes, no han incidido significativamente en la tasa de permanencia de estos.

En vista de las posibilidades institucionales que se contarán para la aplicación de esta investigación, al momento de contar con la posibilidad de contactar con cada uno de estos estudiantes, esta población será tomada como muestra. Ello, sin dejar de lado que el principal criterio que será tenido en cuenta para la participación de estos alumnos en el estudio será la participación voluntaria de estos, expuesta a través del consentimiento informado suscrito por cada uno de los participantes de este estudio. El principal medio de recolección de los datos se aplicará una encuesta que tomará como base el instrumento aplicado por el *National Survey of Student Engagement* (2016) de los Estados Unidos, el cual, además de recabar información relacionadas con variables sociodemográfica y de antecedentes educativos de los estudiantes, mide el

nivel de participación de estos en actividades educativas, así como la percepción que tienen en torno a: los requisitos dispuestos institucionalmente, el nivel de exigencia académica, el ambiente universitario, la estimación de crecimiento educativo y personal recibido por cada estudiante. Este instrumento será complementado con entrevistas a profundidad a los miembros de la población de estudio. Algo que permitirán tener una visión adicional (cualitativa) de las valoraciones que tienen los estudiantes del conjunto de variables analizadas a través de la encuesta puesta en marcha. Además se recabarán información a partir de:

- Análisis de documentos institucionales relacionados con los estudiantes de la UNIR México que sirvan para tener un acercamiento de variables como, por ejemplo, el número de encuentros hechos por tutores con los estudiantes, porcentaje de asistencia a clases presenciales en línea hecho por los estudiantes, tipos de ayudas financieras brindadas institucionalmente, en otros aspectos, tipo de financiamientos brindados institucionalmente, número y tipo de encuentros académicos en los que los alumnos han participado para complementar su formación, entre otros.
- Entrevistas a profundidad realizada a profesores tutores, profesores encargados de las diferentes asignaturas vinculadas a las licenciaturas y maestrías ofertadas por la UNIR México; así como del personal administrativo encargado de la atención de los potenciales alumnos y en la prestación de ayudas económicas para el cumplimiento de los propósitos formativos de estos. Ello con el fin de tener una aproximación la percepción de los estudiantes vinculados a la UNIR México, por parte de los actores vinculados al proceso educativo y administrativo requerido para el ejercicio formativo e integración de dichos estudiantes (e.g. valoración en torno a las ayudas financieras brindadas institucionalmente, integración universitaria de los estudiantes, aspiraciones y metas, entre otras). La participación de los actores institucionales antes mencionados, se hará desde una muestra intencional no probabilística.

Con la aplicación de los diferentes instrumentos de medición tenidos en cuenta, el estudio garantizaría una triangulación metodológica y de datos, que servirán de base sólida para confirmar o no las hipótesis planteadas, lo que contribuiría al debate alrededor del tema central propuesto, desde la perspectiva de las instituciones de educación superior basados en un modelo de educación en línea. Además ayudaría a tener un perfil más claro y detallado del tipo de estudiante que cuenta actualmente la UNIR México y en el mejoramiento de estrategias que contribuyan a la mejora de las tasas de permanencias de sus estudiantes; sentando las bases para un futuro seguimiento institucional de estas, desde el modelo factorial generado a partir de este trabajo.

5. Algunas reflexiones a modo de discusión final

Como se ha expuesto en este trabajo, la mejora de las tasas de permanencia de los estudiantes resulta un proceso clave en el mejoramiento del sistema educativo

superior en América Latina. Sobre todo, si tenemos en consideración los indicadores expuestos por entidades e investigadores como Unesco (2013), Villafaña, Beltrán y Pérez (2014) o Gracia (2015). México no es un país ajeno al debate existente desde hace décadas, sobre todo si tenemos en consideración que también hace parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) y las tasas de permanencia se ubican en el 38%, aproximadamente y a la cola de los países miembros de esta entidad (Gracia, 2015). Tampoco es ajeno al debate una institución como la UNIR México. Pese a la juventud institucional que goza esta entidad dentro del sistema educativo superior mexicano, la UNIR comparte, no solo, la realidad del sector educativo regional, sino el interés por avanzar en la identificación de factores que ayuden al diseño de estrategias orientadas a aumentar la tasa de permanencia de sus estudiantes y que en verdad puedan impactar significativamente en ello (Leeds et al., 2013). Un propósito que, no solo, debe tener en consideración los avances investigativos alrededor del tema propuesto y las características socioeducativas de los estudiantes matriculados en las diferentes licenciaturas y maestrías ofrecidos en México, sino las particularidades institucionales y pedagógicas promovidas desde la UNIR en dicho país y la enseñanza 100% en línea en ella.

Agradecimientos

El desarrollo de esta propuesta contó con el apoyo institucional de la Universidad Internacional de la Rioja, así como del trabajo del grupo de investigación a cargo del proyecto de investigación "Calidad de la Permanencia en la Educación Superior", que será desarrollado internamente para los fines aquí abordados, bajo la dirección del investigador principal Dr. D. José María Ariso Salgado.

Referencias

- Allen, I., & Seaman, J. (2010). *Staying the course: Online education in the United States*. Needham, MA: Sloan Consortium.
- Angelino, L., Williams, F., & Natvig, D. (2007). Strategies to engage online students and reduce attrition rates. *The Journal of Educators Online*, 4(2), 1–14.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college departure. In J. Smart (Ed.), *Higher education: A handbook for theory and research* (pp. 107–164). New York, NY: Agathon Press.
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *The Chronicle of Higher Education*, 46(23), A39–A41.
- CEPAL (2011). Encuesta Casen. Extraído el 25 de julio de 2017 desde <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=108&m=2&a=2011>
- Cochran, J., Campbell, S., Baker, H., & Leeds, E. (2014). The Role of Students Characteristics in Predicting Retention in Online Courses. *Research High Education*, 55, 27-48.

- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A multilevel Event History Analysis. *Research Hig Education*, 53, 487-505.
- Choi, Y. (2017). Student Employment and Persistence: Evidence of Effect Heterogeneity of Student Employment on College Dropout. *Research High Education*. Doi: 10.1007/s11162-017-9458-y
- Donhardt, G. L. (2013). The fourth-year experience: Impediments to degree completion. *Innovative Higher Education*, 38, 207–221.
- Ehrenberg, R. G., & Zhang, L. (2005). Do tenured and tenure-track faculty matter? *Journal of Human Resources*, 40, 647–659.
- Faculdo, A. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: el caso de la UNAD. *Revista de Investigaciones UNAD*, 8(2), 117-149.
- Frydenberg, J. (2007). Persistence in University Continuing Education Online Classes. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(3), 1–15.
- Gracia, M. (2015). Deserción universitaria en México. Extraído el 25 de julio de 2017 desde http://www.milenio.com/firmas/maximiliano_gracia_hernandez/Desercion-universitaria-Mexico_18_559324103.html
- Gunawardena, Ch. (2014). Globalization, Culture, and Online Distance Learning. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online Distance Education* (pp. 75-107). Canada: Au Press.
- Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2013). Beyond sameness, with engagement and outcomes for all. In S. R. Harper & S. J. Quaye (Eds.), *Student engagement in higher education: Theoretical perspective and practical approaches for diverse population* (pp. 1–15). New York, NY: Routledge.
- Himmel, E. (2005). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Extraído el 04 de agosto de 2014 desde <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318958524Modelo%20de%20análisis%20de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>
- Leeds, E., Campbell, S., Baker, H., Ali, R., & Crisp, J. (2013). The impact of student retention strategies: An empirical study. *International Journal of Management in Education*, 7(1/2), 22–43.
- Medrano, C., & De Paz, A. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario, 17-30.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51, 528–545.
- Montalvo, D. (2012). La retención y la deserción en línea: fenómeno de un modelo educativo virtual. Extraído el 03 de octubre desde <http://go.galegroup.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA343532778&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkacc=ess=fulltext&issn=&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true>
- National Survey of Student Engagement (2016). Survey instrument. Extraído el 03 de Agosto de 2017 desde http://nsse.indiana.edu/html/survey_instruments.cfm?siFlag=yes&sy=2016
- Nayar, K. B., & Kumar, V. (2015). Benefits of Cloud Computing in Education During Disaster. In *Proceedings of the International Conference on Transformations in Engineering Education* (pp. 191-201). India: Springer.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rojas, J. (2009): "El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud", *Revista académica Hologramática* 10(4), pp. 75-94.
- Singell, L., & Waddell, G. (2010). Modeling retention at a large public university: Can at-risk students be identified early enough to treat? *Research in Higher Education*, 51, 546–572.

- Soto, A. et al. (2015). Factores de deserción de cursos virtuales para la formación docente en Costa Rica. Extraído el 03 de Octubre desde <https://goo.gl/mz18h3>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–20.
- Torres, L., Ortiz, P., & Barcia, D. (2017). Assessment of online learning at the Andalusian virtual campus. The case of Pablo Olavide University subjects. *InterCambios*, 4(1), 49-56.
- Umbach, P., & Wawrzynski, M. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46, 153–184.
- Unesco (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Chile: Autor.
- [UNIR \(2007\). Portal institucional de la Universidad Internacional de la Rioja](http://www.unir.net/). Extraído el 04 de agosto de 2017 desde <http://www.unir.net/>
- Villafaña, L., Beltrán, A., & Pérez, M. (2014). Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, 91-104.
- Wolniak, G. C., Mayhew, M. J., & Engberg, M. E. (2012). Learning's weak link to persistence. *The Journal of Higher Education*, 83, 795–823.
- Xu, Y. (2017). Localizing College Retention Efforts: The Distance between Theoretical Orientation and Institution-Specific Needs. *Innovation High Education*, 42, 49-63.

INDICADORES DEL DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL PARA LA PERMANENCIA Y LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN DINÁMICA DEL DESEMPEÑO

Línea temática: Políticas nacionales e institucionales.

SANDRA PATRICIA BARRAGÁN MORENO
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
Università degli Studi di Palermo¹
Sandra.barragan@utadeo.edu.co

Resumen. Las políticas públicas colombianas han abordado la permanencia y la deserción estudiantil desde diferentes ángulos. En 2015 el Viceministerio de Educación Superior divulgó la *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior*. En esta guía se explicita que el objetivo del modelo gubernamental es definir lineamientos, estrategias e instrumentos para fortalecer la capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) en diseñar, ejecutar y evaluar políticas, programas de fomento de la permanencia y la graduación de los estudiantes en 8 ejes-componentes. Considerando el interés propio de las IES en la evaluación del desempeño organizacional y con el ánimo de implementar el modelo gubernamental, se hace necesario diseñar indicadores para la estimación del desempeño de la institución en términos de la permanencia estudiantil. Por lo cual el propósito de esta ponencia es contribuir al diseño de estos indicadores desde una perspectiva de la Gestión Dinámica del Desempeño (DPM) y la Dinámica de Sistemas (SD). Con esta combinación de metodología y teoría, la permanencia estudiantil quedó definida como un producto administrativo de la cadena de generación de valor de la prestación de servicios académicos y los profesores como un recurso estratégico en esta misma cadena. Con estos elementos se formuló una amalgama de indicadores incluyendo los provenientes del valor académico agregado, los impulsores de desempeño en torno a la

¹ Estudiante del programa de doctorado Modeling Public Policy and Management.

ventaja competitiva en producción bibliométrica además de los indicadores tradicionales como la tasa de deserción por cohorte.

Descriptores o Palabras Clave: Deserción Estudiantil, Dinámica de Sistemas, Gestión Dinámica del Desempeño, Indicadores de Desempeño, Permanencia Estudiantil.

1. Introducción

La permanencia de los estudiantes en la educación superior colombiana es un gran reto presente en las políticas públicas colombianas y que impacta todos los ambientes de la sociedad. De ahí que para enmarcar la deserción estudiantil, la presente ponencia se inició con las definiciones de los principales términos relacionados y divulgados en las políticas públicas. Posteriormente se caracterizó la deserción como un sistema de complejidad dinámica con la intención de abrir paso a las dimensiones instrumental, objetiva y subjetiva, propuestas por la Gestión Dinámica del Desempeño (DPM). Con esta herramienta se llevó a cabo el objetivo principal de diseñar indicadores en el corto y largo plazo que permitan monitorear el desempeño de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la gestión para la permanencia y el tratamiento de la deserción estudiantil. Además, con ayuda de la Dinámica de Sistemas (SD), se analizó cómo algunos indicadores actuales pierden consistencia cuando se observan de forma estática y por separado, requiriendo la articulación de los indicadores recomendados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con otros enlazados al valor académico agregado y otros a la definición de la permanencia estudiantil como producto administrativo en la cadena de creación de valor de la prestación de servicios académicos en la educación superior colombiana.

En caso de considerarse pertinente, los indicadores que aquí se sugieren pueden ser fácilmente adaptados a contextos diferentes al colombiano.

1.1 Definiciones en las políticas públicas colombianas

La definición de desertor promulgada por el MEN indica que es un individuo que siendo estudiante de una IES no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 23). Por otra parte, el Viceministerio de la Educación Superior precisó que la permanencia estudiantil es la iniciativa permanente de las IES para generar estrategias de fortalecimiento de la capacidad institucional, que contribuyan a disminuir las tasas de deserción estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 196). Esta definición de permanencia la convierte en un eje transversal en la gestión organizacional abogando por emprender acciones preventivas más que ex - post.

El objetivo del modelo gubernamental para la gestión institucional de permanencia y graduación estudiantil es definir lineamientos, estrategias e instrumentos para fortalecer la capacidad de IES en diseñar, ejecutar y evaluar políticas, programas de fomento de la permanencia y la graduación de los estudiantes en 8 ejes - componentes: 1) Posición y fortalecimiento; 2) Cultura de la información; 3) Mejoramiento de la calidad; 4) Trabajo conjunto con las instituciones de educación media; 5) Programas de apoyo a estudiantes; 6) Compromiso del núcleo familiar; 7)

Gestión de recursos y 8) Trabajo colaborativo (Ministerio de Educación Nacional, 2015, págs. 18-19).

Este modelo sumado a las condiciones (características y aspectos a evaluar) requeridas para que un programa de pregrado sea reconocido como de alta calidad por el estado colombiano plantean un reto organizacional que, para las IES del sector privado, además convierte al plan de permanencia y graduación en una porción importante de la sostenibilidad institucional. En este contexto y para mejorar la comprensión hay que reconocer la complejidad dinámica de la deserción vista como un sistema de forma que posibilite una adecuada modelación.

1.2 La deserción estudiantil en la educación superior y su complejidad dinámica

La complejidad dinámica de un sistema es la imprevisibilidad de las interconexiones entre las variables debido a las demoras, la no linealidad y los múltiples bucles de realimentación² cuya dominancia afecta el comportamiento del sistema (Bianchi, 2016, págs. 3-4). Los siguientes 10 aspectos ratifican el carácter de la deserción estudiantil como sistema de complejidad dinámica:

1. Existen intangibles que afectan la deserción tales como las variables explicativas que proceden de la integración social del modelo de interacción de Tinto (Donoso & Schiefelbein, 2007, pág. 17)
2. Hay múltiples partes interesadas en la continuidad exitosa de los estudios: estudiantes, su familia, el sector productivo, IES, compañeros de clase, profesores, administrativos y el MEN.
3. La deserción es resistente a las políticas y esfuerzos para mitigarla.
4. Diferentes tipos de demoras afectan la deserción: e.g. en la caracterización de los estudiantes nuevos y antiguos, en la implementación de estrategias y en que se evidencie el impacto de las políticas.
5. Relaciones causales no lineales entre las variables explicativas y el riesgo de desertar. El modelo gubernamental para clasificar el riesgo está basado en el análisis de supervivencia (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 48).
6. Las relaciones de causa y efecto son distantes en el tiempo. E.g. los resultados de las pruebas estandarizadas gubernamentales SABER muestran su efecto semestres o años después (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 87).
7. El bajo capital académico de inicio en las IES es el principal determinante de la deserción (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 104), con lo que la deserción está influenciada por la historia académica individual.
8. Hay un gran número de variables explicativas de la deserción agrupadas en los determinantes del MEN: académico, individual, socioeconómico e institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 17).
9. Hay múltiples bucles causales. La Fig. 1 es un ejemplo en donde a mayor discrepancia entre la tasa de deserción actual y la deseada se emprenden más planes para mitigarla lo que disminuye la tasa actual y por ende la discrepancia.

² Los bucles de realimentación deben entenderse como vínculos circulares de causalidad entre variables (Schaffernicht, 2009, pág. 65).

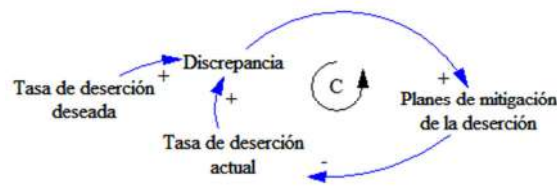


Figura 1. Discrepancia entre la tasa de deserción actual y la deseada.
Fuente: Elaboración propia con base en (Schaffernicht, 2009, pág. 160).

10. Comportamiento contraintuitivo: como ejemplo está el estudio del Centro Nacional para la gestión de la matrícula de Estados Unidos Noel-Levitz que refuta la asunción común que entre más selectiva o de élite sea una institución más alta es la calidad de la institución y mayores son las tasas de graduación y retención (Levitz & Noel, 2008, pág. 1).

Para afrontar esta complejidad dinámica, la modelación mediante la DPM y la SD resultan apropiadas porque permiten examinar y controlar esta complejidad sin reducirla, además permite adelantarse a comportamientos disfuncionales, inconsistencias y a mejorar los modelos mentales facilitando la comprensión de la estructura de los bucles de realimentación subyacentes y la identificación de estrategias que mejoren el desempeño del sistema (Bianchi, 2016, págs. 11-12, 18-20, 38, 68).

1.3 Perspectivas de la Gestión Dinámica del Desempeño: instrumental, objetiva y subjetiva.

Como principal referencia para la ponencia se consideró el estudio de Cosenz, ya que el autor diseñó e implementó medidas para el desempeño y sistema de gestión en las universidades italianas mediante DPM y SD (Cosenz, 2014). La adaptación del mencionado estudio al entorno colombiano y orientándolo hacia la permanencia estudiantil resulta conveniente puesto que a través de una mirada organizacional sistemática se detectan posibles resultados de las políticas adoptadas en diferentes escenarios (Bianchi, 2016, pág. 16).

Para la DPM se emplearán las tres perspectivas interconectadas del desempeño organizacional definidas por Bianchi: 1) instrumental; 2) objetiva y 3) subjetiva (Bianchi, 2016, pág. 71). La perspectiva instrumental permite tener una imagen sintética de los aspectos relevantes de la IES mediante la identificación de los resultados finales y de los impulsores de desempeño que los afectan y que, siendo monitoreados constantemente en el corto plazo, evitan crisis en el largo plazo (Bianchi, 2016, págs. 67-76). La perspectiva objetiva consiste en la identificación plena de la cadena de los productos finales e intermedios que se entregan a usuarios internos y externos de las IES (Bianchi, 2016, págs. 117-121). La perspectiva subjetiva compendia las dos anteriores explicitando las actividades, los objetivos y las metas en función de los resultados finales enfocándose en los responsables de las actividades

que coordinan los recursos estratégicos para afectar los impulsores de desempeño y los resultados finales (Bianchi, 2016, págs. 135-138).

2. Elementos para la perspectiva instrumental de la DPM para la permanencia estudiantil

Esta perspectiva se estructuró alrededor del proceso de creación de valor descrito por Cosenz en el que se compromete a diferentes unidades de la IES como organización y en que se concibe al estudiante y a la comunidad científica como clientes externos a quienes se les entregan la matrícula, la graduación y las publicaciones como productos administrativos (Cosenz, 2014, pág. 962).

2.1 La permanencia estudiantil como producto administrativo

Se adiciona entonces la permanencia estudiantil es un producto administrativo de la cadena de valor en la prestación de servicios académicos dado que es un resultado generado por la realización de un proceso o combinación de ellos en favor del estudiante.

2.2 Los profesores: un recurso estratégico de las IES en la perspectiva de la gestión dinámica del desempeño para la permanencia estudiantil

La participación de los profesores en los diferentes procesos está vinculada a recursos estratégicos asociados a los productos administrativos de la IES: 1) Producción académica de investigación-creación; 2) Habilidades de investigación y su actualización; 3) Habilidades docentes y su actualización; 4) Horas dedicadas a la docencia en el salón de clase; 5) Horas dedicadas a la tutoría y consejería como apoyo extra-clase en asuntos académicos y administrativos. La coordinación de estos recursos estratégicos por parte de las directivas permitiría anticiparse a la disputa en tiempo y en espacio³ para atraer estudiantes nuevos y antiguos que se matriculen y permanezcan hasta su graduación.

2.3 Impulsores de desempeño para los resultados finales de la cadena de generación de valor

Para amalgamar los indicadores se siguió la estructura dinámica de la DPM diseñada para la Universidad de Palermo⁴, Italia (Cosenz, 2014, págs. 962-964). Para el caso colombiano se enfatizó en los profesores, en la visibilidad de la IES en SCOPUS⁵ y en los recursos financieros que son los que le dan la sostenibilidad a las IES. La permanencia estudiantil se incorpora a la estructura que contiene: 1) Los indicadores provenientes de los lineamientos, directrices y recomendaciones del MEN y del Viceministerio de Educación Superior: la tasa de deserción anual y la tasa de deserción

³ Lo que correspondería a *Trades-off: over time, across space* (Bianchi, 2016, pág. 4).

⁴ En la estructura que se menciona, el autor enfatiza en la imagen de la Universidad de Palermo y en los recursos financieros.

⁵ Acceso a la base de datos SCOPUS <https://www.scopus.com/freelookup/form/author.uri>

por cohorte (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 9); 2) El valor académico agregado como indicador de avance relativo considerando la variación global del resultado en pruebas externas⁶ aplicadas a los estudiantes de un programa académico o un conjunto de programas, al iniciar sus estudios superiores y al terminarlos (Bogoya, 2011, pág. 54); y 3) Los indicadores relacionados con las publicaciones, la matrícula, la graduación (Cosenz, 2014, pág. 962) y la permanencia estudiantil como productos administrativos.

3. Pérdida de consistencia de algunos parámetros usuales

Como el desempeño debe ser evaluado incluyendo la aptitud organizacional para lograr una tasa de crecimiento que permita un balance entre el corto y el largo plazo consistentemente con las metas de la IES (Bianchi, 2016, pág. 66) se evidencia la necesidad de analizar el impacto, en el tiempo, de la permanencia estudiantil. Esto se traduce en que los indicadores que las IES establezcan deben ser dinámicos en oposición a la observación estática de un único momento. Dos ejemplos muestran cómo ciertos parámetros pierden consistencia con la observación en un único momento.

En la guía del Viceministerio de la Educación Superior se proponen múltiples estrategias, actividades y herramientas para que las IES implementen en el Plan de Permanencia y Graduación (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 24); gran parte de estas estrategias y actividades recaen sobre los profesores. Se requiere la participación de profesores con altos niveles de cualificación permanente, con liderazgo en los procesos académicos, que presten tutoría y consejería como un servicio de asistencia y apoyo al estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2015, págs. 69,98,102), además de las labores habituales de la profesión docente como las clases presenciales y la investigación científica y pedagógica. Todas estas labores juntas entran a competir por tiempo en la carga laboral (que es un recurso estratégico limitado), lo que significa atender muchas tareas al mismo tiempo con poca eficiencia y efectividad⁷ (como indicadores de aprovechamiento del tiempo y de calidad del servicio académico, respectivamente).

Además, se pueden considerar bucles de retroalimentación generados en la misma Guía del Viceministerio de Educación Superior y que se relacionan con el flujo de caja que es un resultado final relevante para la sostenibilidad institucional. En el Mejoramiento de la Calidad Académica se deben tener en cuenta en el plan de formación integral periódica docente competencias de tipo disciplinar, personal y

⁶ Bogoya estimó la trascendencia de los profesores basada en la condición de ingreso de los estudiantes y la capacidad académica al finalizar el programa académico empleando como valoraciones externas las pruebas estandarizadas estatales Saber 11° y Saber Pro, que actúan como línea de base y línea final respectivamente (Bogoya, 2012, pág. 5). El autor mostró que los profesores de una IES lograron mayor valor académico agregado que otra en el mismo segmento, cuando estudiantes con similares condiciones de ingreso alcanzaron mayor capacidad académica.

⁷ Otro ejemplo de trade off que puede ser tratado con DPM (Bianchi, 2016, pág. 85).

pedagógica. En ese sentido, el bucle muestra que una mayor liquidez implica una mayor inversión en formación docente, lo que se traduce en mayores habilidades docentes y de investigación que propician avances en la escala salarial afectando la liquidez de la IES.

En la Figura 2 se muestran las tres perspectivas acentuando: la permanencia estudiantil como producto administrativo, los profesores, la visibilidad en SCOPUS, la presencia en Google Scholar como recursos estratégicos.

4. Impulsores de desempeño de ventaja competitiva

En la Figura 2 se destacan tres impulsores de desempeño como indicadores que dan cuenta de la ventaja competitiva de la IES. Están definidos en términos relativos como una razón entre el desempeño de la IES y un referente (Bianchi, 2016, pág. 76). Para estimar la ventaja competitiva en investigación y desarrollo con dos aproximaciones diferentes se definieron:

$$\frac{\text{Visibilidad de la IES en SCOPUS últimos 4 años}}{\text{Visibilidad IES competidoras en SCOPUS en últimos 4 años}} \text{ y } \frac{\text{Presencia de la IES en Google Scholar}}{\text{Presencia de las IES competidoras en Google Scholar}}$$

y para estimar la ventaja competitiva en la calidad y trascendencia de la docencia enmarcada en el Proyecto Educativo Institucional que orienta las actividades y procesos en matrícula, permanencia y graduación, se definió el impulsor

$$\frac{\text{Valor académico agregado de la IES}}{\text{Promedio valor académico agregado IES competidoras}}$$

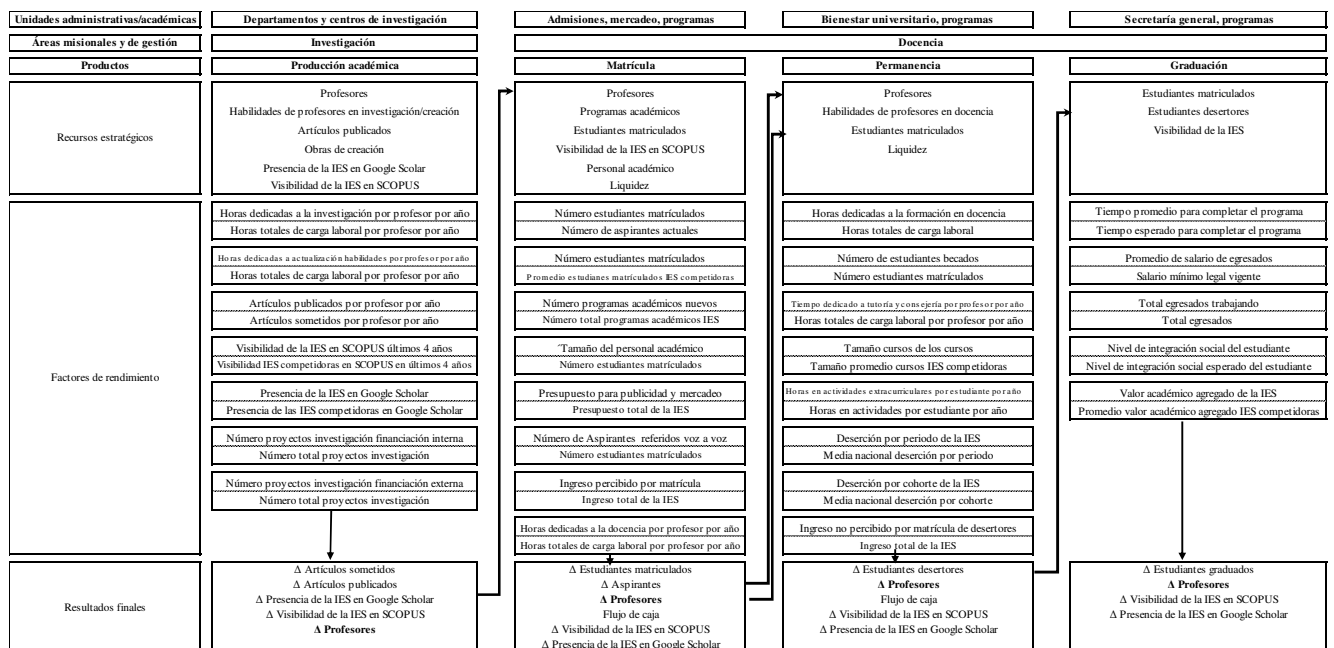


Figura 2. Perspectivas: instrumental, objetiva y subjetiva para la permanencia estudiantil.

4. Conclusiones

La deserción estudiantil se caracteriza por su complejidad dinámica lo que hace que la implementación combinada de la DPM y la SD resulte ideal para fortalecer los elementos de juicio de los tomadores de decisiones para las necesidades propias de la institución y su comunidad, los requerimientos de las políticas públicas en torno a la permanencia y a la deserción estudiantil.

Con las perspectivas: instrumental, objetiva y subjetiva de la DPM se identificó a la permanencia estudiantil como un producto administrativo de la cadena de generación de valor y a los profesores como un recurso estratégico de las IES en quienes se fundamentan muchas de las estrategias del plan de permanencia y graduación.

Fortalecer las habilidades docentes y de investigación - creación de los profesores es una prioridad pues con ellas se pueden robustecer la visibilidad en SCOPUS, la presencia en Google Scholar y el valor académico agregado que son recursos estratégicos de la producción académica, la matrícula, la permanencia y la graduación.

Es aconsejable que el conjunto de indicadores que defina la IES armonice los requerimientos y recomendaciones del MEN, con las ventajas competitivas del valor académico agregado y con los que estiman las ventajas competitivas en investigación y desarrollo y la calidad y trascendencia de la docencia.

Referencias

- Bianchi, C. (2016). *Dynamic Performance Management*. Switzerland: Springer.
- Bogoya, D. (26 de Septiembre de 2011). Evaluación de la calidad de la educación y su valor académico agregado. *Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior*, 41-64.
- Bogoya, D. (4 de Junio de 2012). *¿Qué es un buen docente en educación superior y cómo evaluarlo?* Recuperado el 31 de Mayo de 2016, de document sites-Daniel Bogoya: file:///C:/Users/SANDRA/Downloads/Qu%C3%A9%20es%20un%20buen%20docente%20en%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20(2012).pdf
- Cosenz, F. (2014). A dynamic viewpoint to desing performance management systems in academic institutions: theory and practice. *International journal of public administration*, 37, 955-969.
- 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(1), 7-27.
- Levitz, R., & Noel, L. (Noviembre de 2008). *Sudent Success, retention and graduation. Definitios, theories, practices, patterns and trends*. Recuperado el 12 de Mayo de 2017, de <http://www.stetson.edu/law/conferences/highered/archive/media/Student%20Success,%20Retention,%20and%20Graduation-%20Definitions,%20Theories,%20Practices,%20Patterns,%20and%20Trends.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. (10 de Junio de 2009). *Manual de administrador del SPADIES V.2.5*. Recuperado el 6 de Marzo de 2014, de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_manual_administrador.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/articulos-356272_recurso.pdf

Schaffernicht, M. (2009). *Indagación de situaciones complejas mediante la dinámica de sistemas*. Talca: Universidad de Talca. Shinde, R., & Kaynak, D. (16 de June de 2016). *Analysis of the Turkish Education System: A System Dynamics Approach on Dropouts and De*. Recuperado el 16 de May de 2017, de System dynamics conferences: <http://www.systemdynamics.org/conferences/2016/proceed/papers/P1255.pdf>

CATEGORIZACIÓN DE LOS TIPOS DE ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

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

OLORIZ, Mario Guillermo

FERNANDEZ, Juan Manuel

Universidad Nacional de Luján - ARGENTINA

moloriz@unlu.edu.ar; jmfernandez@unlu.edu.ar

Resumen. Durante los últimos años venimos trabajando en la producción de conocimiento respecto del abandono en la educación superior con la finalidad de mejorar los diagnósticos existentes y facilitar la generación de políticas efectivas para la retención en el nivel superior. Indagamos tanto en nuestro ámbito laboral, la Universidad Nacional de Luján (UNLu) en la República Argentina, como a nivel del sistema de educación superior argentino, particularmente de gestión pública. Las tasas de abandono, tanto institucionales como a nivel del sistema, se calculan mediante la observación de la permanencia o no de los estudiantes en la carrera en la que comenzaron los estudios superiores transcurrido determinado período. Estas tasas, de carácter cuantitativo, más allá de los motivos que llevaron al abandono, engloban distintas causas que pueden ser identificadas desde fuentes secundarias de información mejorando la clasificación del fenómeno y transparentando la cuantía real de la que debiéramos ocuparnos quienes llevamos a cabo actividades de gestión institucional. Trabajamos analizando y categorizando a los ingresantes de la cohorte 2016 de la UNLu de manera tal de diferenciar a quienes abandonan de quienes desertan y a quienes se mantienen en el nivel superior habiendo dejado la carrera o institución en la que inicialmente ingresaron. Encontramos que mediante esta categorización de la información pasamos de un abandono temprano del 51,63%, medido con la fórmula tradicional, a un abandono del 36,27%. Verificamos el método de clasificación con las cohortes 2014 a 2016 encontrando diferencias similares respecto del cálculo regular que se hace del fenómeno, tanto a nivel institucional como del sistema de educación superior argentino. Estimamos que esta clasificación podría implementarse a nivel del sistema para mejorar la cuantificación del abandono en la educación superior y orientar con mejor

precisión las políticas de retención y acciones de mejora del tránsito entre el nivel secundario y superior. Evaluamos posible la propuesta, al menos para la República Argentina, dado el cambio que se produjo durante los últimos años identificando de manera nominal a los estudiantes que conforman las estadísticas que elabora el Ministerio de Educación de la Nación.

Descriptores o Palabras Clave: Categorización, Abandono, UNLu, Sistema Educación Superior

1. Introducción

El carácter no selectivo y la ausencia, en la mayoría de las Universidades de gestión pública, de cupos por carrera han permitido desde la vuelta de la democracia en la República Argentina el acceso a la educación superior de los sectores más postergados de la sociedad. Al mismo tiempo, durante el mismo período, se produjo una importante expansión del Sistema de Educación Superior (SES) dado el incremento del número de instituciones y la matrícula del sistema. Durante los años 2003 a 2015, se crearon 17 universidades nacionales de gestión pública, no aranceladas, sobre el total de 53 existentes a la fecha, lo que representa que el 32% de las instituciones que integran el sistema universitario nacional de gestión pública datan de los últimos 12 años.

Este fenómeno de expansión se ha visto acompañado por el crecimiento de la tasa de abandono del sistema la cual, calculada de manera interanual, supera el 18%. [Oloriz, Fernandez: 2016]

Desde hace algunos años venimos estudiando el abandono en la Universidad Nacional de Luján (UNLu), buscando describir el fenómeno y detectar que acciones resultan efectivas para disminuirlo.

Estudiamos algunas características socio económico educativas de los ingresantes de las cohortes 2000 a 2010 de la UNLu, 50.564 casos, no encontrando correlación significativa entre dichas características y el abandono de los estudios. [Oloriz, Fernandez, 2013] De esta manera, concluimos que no es posible estimar la probabilidad de abandonar los estudios universitarios analizando únicamente las características socio económico educativas de los ingresantes.

En dicho trabajo calculamos la tasa de abandono para esas once cohortes encontrando que la tasa promedio, para los ingresantes 2000 a 2010 de la UNLu fue superior al 70%. [op.cit, Tabla 2]

Más allá de los diversos modelos que se plantean para el estudio del fenómeno del abandono, los cuales se formulan desde distintas perspectivas disciplinares desde las que se puede abordar el problema, la discusión respecto de la caracterización y

definición del abandono estudiantil se viene sosteniendo en el ámbito de la Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES) desde hace ya siete años.

Se logró consenso en la utilización del término abandono de manera diferenciada del término deserción, sin perder de vista la necesidad de diferenciar claramente los tipos de abandono buscando delimitar con la mayor precisión posible las tasas que se calculan para cuantificar el fenómeno.

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, 2010]. Con lo cual la medición se debe realizar en términos de la carrera o propuesta en que se encuentra matriculado el estudiante.

Siguiendo esta manera de medición es que venimos aplicando, para el cálculo de las tasas de abandono en la UNLu la fórmula:

$$\frac{((\text{Ingresantes Cohorte N} - \text{Activos Cohorte N} - \text{Egresados Cohorte N}) / \text{Ingresantes Cohorte N}) * 100$$

Donde:

Activos Cohorte N, son los ingresantes de la Cohorte del año N que tienen actividad académica en el momento en que se mide el abandono. Se entiende por actividad académica al cursado de alguna de las actividades que integran la propuesta formativa o haber rendido un examen final, de esta manera se consideran como activos a los estudiantes que se encuentran en el régimen de alumno libre, rinden examen final sin haber cursado la actividad académica.

Ingresantes Cohorte N, son quienes se matricularon para cursar alguna de las carreras de grado o pregrado en una cohorte y se inscribieron para cursar al menos una actividad académica o rindieron un examen final en el primero de los turnos del año académico en que se inscribieron.

Egresados Cohorte N, son quienes se matricularon para cursar alguna de las carreras de grado o pregrado en una cohorte y alcanzaron alguna de las titulaciones que otorga la carrera al momento de observación.

Por otra parte, el Manual de Definiciones Conceptuales y Operativas que publica 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 de Argentina, establece que el abandono se calcula como la relación entre los reinscriptos de una cohorte, a un momento determinado, respecto de los nuevos inscriptos para dicha cohorte menos los egresados de esa cohorte.

Sin embargo, la presentación que efectuara el Dr. Tulio Ramírez, en la VI CLABES, respecto del uso diverso que se da a los términos deserción y abandono indagando sobre los trabajos presentados en las distintas ediciones de CLABES nos llevó a revisar la manera en que venimos calculando las tasas de abandono de la UNLu para evaluar si el indicador no está encerrando distintos fenómenos que no podrían ser catalogados como abandono de la educación superior.

Más allá de los estudios cualitativos que buscan indagar las causas por las cuales estos estudiantes abandonan los estudios superiores, sentimos que el método de cálculo encierra diversos factores que pueden ser identificados y categorizados desde fuentes secundarias de información. De esta manera buscamos mejorar la estimación del fenómeno del abandono para poder facilitar los estudios exploratorios o las políticas orientadas a la recuperación de quienes abandonaron los estudios superiores y la institución de educación superior podría incidir para que continúe los estudios.

2. Metodología

Comenzamos por determinar, partiendo de las fuentes secundarias de información de que dispone la UNLu, distintas categorías de abandono que posibiliten realizar un análisis más cualitativo de la tasa que venimos calculando con la fórmula tradicional.

Identificamos cinco categorías en las que podemos clasificar a quienes abandonan los estudios:

1. Abandono sin Actividad Académica: Son quienes se inscriben para cursar asignaturas en el primer cuatrimestre y terminan en condición de ausente en todas las actividades académicas, no volviéndose a inscribir en el segundo cuatrimestre. Estos ingresantes cumplieron con la totalidad de los requisitos administrativos pero no llegaron a ninguna instancia de evaluación durante el primer cuatrimestre. Se clasifica como ausente en una actividad académica cuando un estudiante no participa de al menos una instancia de evaluación.

2. Abandono por Fracaso Académico: Son los ingresantes que terminan en condición de libre⁸ en más del 75% de las actividades académicas y no tienen inscripción en el segundo año. En este caso, estamos asumiendo que el estudiante abandona los estudios debido al fracaso académico dado que no consiguió superar más del 25% de

⁸ El Régimen General de Estudios de la UNLu determina que un estudiante concluye en condición de LIBRE una actividad académica cuando no logró aprobar la totalidad de las instancias de evaluación, participando de al menos una de ellas.

las actividades académicas en las que se encontraba inscripto. Partimos de este supuesto dado que en varios estudios encontramos que la correlación entre el rendimiento académico y el abandono es superior a 0.75. Esto significa que la probabilidad de abandono es inversamente proporcional al rendimiento académico que tiene el estudiante. Lo que es como decir que fracaso académico conduce al abandono.

3. Cambio de Carrera: Son quienes ingresan en una carrera y cambian durante el primer año o aparecen en otra carrera al inicio del segundo año. En este caso, por lo general, se contabiliza a estos estudiantes como que abandonaron los estudios superiores dado que las tasas se calculan por carrera u oferta, mientras que lo que ocurre es que cambiaron de propuesta formativa pero continúan en el nivel superior.

4. Cambio de Institución Educativa: Son quienes no tienen inscripción a cursada durante el segundo año y solicitaron Certificado de Materias Aprobadas para tramitar equivalencias en otra institución. En este caso, los estudiantes no están dejando los estudios superiores sino que cambian de institución educativa. Los motivos del cambio de institución pueden deberse a situaciones vocacionales, cambio de carrera, a situaciones familiares o laborales, cambio de lugar de residencia, o no satisfacción con la institución.

5. Abandono sin Detección de Causa: Son quienes tienen un rendimiento académico aceptable, tasa de aprobación mayor al 0,25, y no registran inscripción a cursada en el segundo año, sin poder clasificarlos en alguna de las categorías anteriores. En este caso, se trata de estudiantes que tuvieron un rendimiento académico aceptable y no abandonaron los estudios por cambio de carrera o cambio de institución.

Partiendo de esta categorización, resulta evidente que los esfuerzos en término de retención o indagación respecto de los motivos que condujeron al abandono tendrían que orientarse, en primer término hacia los estudiantes que se ubican en la categoría 5- Abandono sin detección de causa, dado que al haber registrado un rendimiento académico aceptable sería difícil hipotetizar respecto de los motivos que los llevaron a abandonar sin un estudio exploratorio, de carácter cualitativo.

Respecto de la categoría 2, como ya hemos señalado creemos que el fracaso académico conduce, inevitablemente al abandono de los estudios. Esta categoría, contiene a aquellos estudiantes con los que se debiera trabajar sin necesidad de estudios exploratorios previos dado que no contaron con las competencias y conocimientos necesarios para cursar el primer año de una carrera universitaria.

A quienes se encuentren en las categorías 3 y 4, no se los puede considerar como parte de las tasas de abandono dado que estos estudiantes continúan cursando estudios superiores, si bien lo hacen en otra carrera y otra institución. Se mantienen dentro del sistema educativo de nivel superior.

Reflexionemos ahora respecto de quienes se ubican la categoría 1: se trata de ingresantes que abandonaron los estudios superiores sin haber llegado a ninguna instancia de evaluación en los cursos del primer cuatrimestre. En este caso, más allá de los motivos que pudieran haber llevado a estos estudiantes a desistir del cursado de estudios superiores resultaría adecuado no clasificarlos como abandonantes del nivel superior sino como desertores. Son estudiantes que abandonaron la decisión de cursar estudios superiores sin siquiera permanecer en la institución hasta la primera evaluación parcial. Es más, quizás solo llegaron a inscribirse para cursar las actividades académicas del primer año sin concurrir a ninguna de las clases.

Trabajamos luego con la cohorte 2016, de ingresantes de la UNLu, para clasificar según estas 5 categorías y comparar la tasa de abandono respecto de la calculada con la fórmula tradicional.

3. Resultados

En trabajos anteriores, hemos calculado una tasa de abandono durante el primer año de estudios del orden del 46,7% de los ingresantes de la cohorte. Lo calculamos considerando a los ingresantes de 11 cohortes de la UNLu comprendidas entre los años 2000 a 2010 inclusive. [Oloriz, Fernández, 2013]

Efectuamos ahora el mismo cálculo para la tasa de abandono durante el primer año para la cohorte 2016 obteniendo una tasa del 51,63%. Esto quiere decir que de los 5.555 ingresantes que tuvo la UNLu en el año 2016, al inicio de las actividades académicas del año 2017 solo se matricularon o reinscribieron para ese año académico 2.687 estudiantes, el 48,37% de los ingresantes de la cohorte.

Clasificamos, a continuación a los 2.868 ingresantes de la cohorte 2016 que abandonaron los estudios durante el primer año, en alguna de las 5 categorías que definimos en función a la información que disponemos desde fuentes secundarias, obteniendo los siguientes resultados:

CONCEPTO		Cantidad	%	% Abandono
Ingresantes 2016		5.555		-
Activos al 2017		2.687	48,37%	-
Abandono	Sin actividad académica	792	14,26%	27,62%
	Fracaso académico	386	6,95%	13,46%
	Cambio de carrera	44	0,79%	1,53%
	Cambio de Institución	17	0,31%	0,59%
	Sin detección de causa	1.629	29,32%	56,80%
Total Abandono		2.868	51,63%	100,00%

Tabla 1 – Clasificación de abandonantes de la cohorte 2016 según categorías de Tipo de Abandono

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 1, muestra que más de la mitad de quienes abandonaron (56,8%) se encuentran en la categoría “Sin detección de causa”, con quienes se debería trabajar indagando respecto de los motivos que los llevaron a abandonar los estudios superiores durante el primer año. Al mismo tiempo, el 27,62% de quienes abandonaron, el 14,26% de los ingresantes, lo hacen en la categoría “Sin actividad académica” lo que permite presuponer que no dejaron los estudios por fracaso académico dado que no llegaron a participar de al menos una evaluación. Estos ingresantes, debieran ser considerados como desertores y no como abandonantes del sistema de educación superior dado que dejaron los estudios sin fracasar, por propia decisión y, hasta en la mayoría de los casos, sin haber concurrido siquiera a cursar las actividades académicas del primer año. Debemos tener en cuenta que la UNLu tiene implementada tanto la inscripción a la universidad como la inscripción al cursado de asignaturas mediante un sistema WEB, con lo cual estos estudiantes solo concurrieron una vez a presentar la documentación que permite dar por satisfechos los requisitos administrativos y luego todas las gestiones las realizaron mediadas por Internet.

Pudimos identificar que el 1,1% de quienes venimos contabilizando como abandonantes permanecen en el sistema de educación superior dado que o cambiaron de carrera (44 estudiantes) o cambiaron de institución (17 estudiantes). Resulta equivocado considerar a estos estudiantes dentro de la tasa de abandono dado que continúan sus estudios en otra carrera de la misma institución o en otra institución del nivel superior.

Otro grupo de estudiantes con los que se debiera trabajar, en lo posible en el momento mismo en que termina el cuatrimestre y se los puede identificar como integrantes de la categoría “fracaso académico” está representado por casi el 7% de los ingresantes y son quienes quedaron en condición de Libre en al menos el 75% de las actividades académicas que cursaron durante el primer año de estudios. Estos estudiantes, participaron de los cursos pero no lograron superar las instancias de evaluación y terminaron por abandonar los estudios antes que comience su segundo año de permanencia en la institución.

En conclusión, modificando la manera de calcular la tasa de abandono, incorporando otras fuentes secundarias de información de las que dispone ya la institución, pasamos de una tasa del 51,63% a 36,27% (considerando en esta situación a las categorías Fracaso Académico y Sin Detección de Causa). Al mismo tiempo, el 14,26% de los ingresantes se los puede considerar desertores dado que no tuvieron actividad académica en la institución.

Con la finalidad de validar la metodología de medición del abandono que estamos proponiendo, la aplicamos para los ingresantes de las cohortes 2014 a 2016 de las cuales contamos con la información detallada que nos permite repetir la experiencia.

En cada caso, analizamos el abandono durante el primer año de estudios clasificando a quienes abandonaron en las cinco categorías.

CONCEPTO	COHORTES				
	2014 a 2016	%	2016	%	
Ingresantes	16.334	100,00%	5.555	100,00%	
Activos al 2° año	8.387	51,35%	2.687	48,37%	
<i>Abandono</i>	Sin actividad académica	2.286	14,00%	792	14,26%
	Fracaso académico	989	6,05%	386	6,95%
	Cambio de carrera	546	3,34%	44	0,79%
	Cambio de Institución	58	0,36%	17	0,31%
	Sin detección de causa	4.068	24,91%	1.629	29,32%
Total Abandono	7.947	48,65%	2.868	51,63%	

Tabla 2 – Clasificación de abandonantes de las cohortes 2014 a 2016 según categorías de Tipo de Abandono y comparado con 2016

Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 2, en la que reflejamos la aplicación del nuevo método de cálculo para las cohortes 2014 a 2016 comparado con lo que calculamos para la cohorte 2016, muestra resultados muy similares a los que obtuvimos para una sola cohorte. El abandono, durante el primer año, para las 3 cohortes fue del 48,65% calculándolo con la fórmula tradicional. Si lo calculamos discriminando por categoría, y dejamos de lado a quienes cambiaron de carrera o cambiaron de institución así como a quienes consideramos desertores dado que no tuvieron actividad académica obtenemos una tasa de abandono durante el primer año de 31,41% cercana al 36,27% de los ingresantes que obtuvimos para el año 2016.

4. Conclusiones

Considerando la información de que disponemos en fuentes secundarias pudimos clasificar a los estudiantes que abandonaron los estudios durante el primer año en cinco categorías. Estas categorías nos permiten identificar a quienes dejaron de cursar esa carrera pero siguen cursando estudios superiores ya sea en otra carrera de la UNLU o en otra institución de nivel superior. También pudimos identificar que el 14% de los ingresantes, algo más del 25% de quienes consideramos abandonaron los estudios, no tuvieron actividad académica durante el primer año. Estimamos que a estos ingresantes no se los puede considerar como abandonantes de los estudios superiores sino como desertores dado que no asistieron, al menos, hasta participar de la primera evaluación parcial.

Estimamos que podemos sistematizar esta clasificación para categorizar a quienes abandonan los estudios superiores facilitando la aplicación de políticas tendientes a la

retención o recupero de estos estudiantes así como los estudios exploratorios, de carácter cualitativo, que permitan indagar en profundidad respecto de las causas.

Nos encontramos aplicando la encuesta internacional sobre el abandono, elaborada por el Programa Alfaguia, a quienes abandonaron los estudios habiendo ingresado en la cohorte 2016 y se encuentran en la categoría “sin detección de causa”.

Posteriormente, lo haremos para quienes clasificamos como abandonantes por “fracaso académico” para validar si los motivos por los que abandonaron los estudios son coincidentes con la clasificación dada mediante fuentes secundarias de información.

Finalmente, entendemos que esta clasificación puede efectuarse, al menos, en la República Argentina dado que el Ministerio de Educación está relevando información de carácter nominal desde hace ya 3 años, con lo cual podría identificarse la movilidad estudiantil en el sistema de educación superior así como a quienes no aprobaron ninguna asignatura durante el primer año de estudios mejorando, de esta manera, la cuantificación del fenómeno del abandono. En un sistema educativo con ingreso irrestricto y sin aranceles sostenemos que resulta adecuado mejorar la manera en que se exponen los índices de abandono en el nivel superior.

Referencias

- Grupo Análisis Proyecto ALFA GUIA DCI - ALA (2010). 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.; 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
- 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

PRACTICAS DOCENTES QUE INFLUYEN POSITIVAMENTE EN EL DESEMPEÑO ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES

Línea temática: Prácticas curriculares.

Carvajal Olaya, Patricia
Trejos Carpintero, Álvaro Antonio
Gordillo, María Isabel

Grupo de Investigación en Estadística Multivariada – GIEM
Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia
e-mail: pacarva@utp.edu.co

Resumen. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia ha abordado la problemática de la deserción en educación superior a través de lineamientos que se incorporan en la implementación de una política para el Fomento a la Permanencia Estudiantil y cuya finalidad es apoyar las iniciativas institucionales que faciliten la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria. Dentro de este contexto, la Universidad Tecnológica de Pereira⁹ (UTP) viene ofertando un semestre de nivelación desde inicios del 2014, cuyo propósito es subsanar dificultades de adaptación a la vida universitaria, mejorando aspectos académicos necesarios para el avance expedito de los estudiantes hacia la graduación, con la consecuente disminución de los indicadores de deserción. La estrategia de semestre de nivelación debe ser revisada constantemente a través de diferentes mecanismos que den cuenta de la efectividad de la misma, Es así, como en el presente artículo se muestran los resultados de una investigación orientada a describir las prácticas docentes en una de las asignaturas principales de dicho semestre. Se trata de la matemática de fundamentación. Puesto que al explorar las prácticas docentes a la luz, tanto de los resultados académicos de los estudiantes como de la propia reflexión de los profesores, directivos y estudiantes, se podrá establecer cuáles de ellas pueden estar contribuyendo a mejores resultados, en términos del avance relativo demostrado en el desempeño en pruebas de conocimiento y notas finales del curso de matemáticas. Desde las conclusiones de la investigación se derivan políticas educativas que propenden por la multiplicación de las mejores prácticas docentes a fin de extender dichos beneficios hacia un mayor número de estudiantes, contribuyendo de esta manera a disminuir los índices de

⁹ Institución de educación superior de carácter público, fundada en 1958, adscrita al Ministerio de Educación Superior Colombiano. Ubicada en la Región –eje cafetero- y dispone de una población de 16.064 estudiantes en pregrado 883 en posgrado.

mortalidad en matemáticas y en consecuencia los índices de deserción estudiantil. En el estudio se usaron métodos cualitativos y cuantitativos, como la entrevista directa desde la teoría de saberes de Zambrano (2009) y la estadística descriptiva e inferencial desde el análisis de regresión entre las variables de interés cuyos datos fueron acopiados durante los periodos académicos 2015-I y 2015-II.

Palabras clave. Prácticas docentes, Semestre de nivelación, Teoría de saberes

1. Problemática y contexto

La deserción estudiantil en educación superior es un fenómeno caracterizado por una multicausalidad incidente en todas las dimensiones del acto educativo que involucra a comunidad universitaria (estudiantes, docentes, administrativos, familias). En el presente estudio, es de interés especial poner el foco sobre la práctica docente, en tanto que el docente universitario, principalmente el que ejecuta su tarea con los estudiantes de primer semestre, tiene una enorme responsabilidad en la generación de estrategias que contribuyan a la apropiación de saberes en estos jóvenes, que están atravesando una etapa de transición entre la escuela y la universidad. Por lo anterior, se deduce que el docente de primer semestre es más exigido en la realización de un trabajo creativo dirigido a la búsqueda de alternativas pedagógicas que propendan por el fomento del aprendizaje autónomo en el nuevo estudiante universitario.

Es claro que cuando la universidad acoge al nuevo estudiante, el apoyo docente es fundamental en la orientación del joven hacia una exploración científica contextualizada, en tanto que lo aprendido le va a permitir proponer soluciones a las problemáticas de su entorno social. En especial si se toma en cuenta que en la universidad pública confluyen estudiantes de diverso origen y cultura. Para lo cual es necesario considerar la creación de escenarios acordes con la multiplicidad, expectativas de desarrollo y cambio cognitivo-social de los estudiantes. Desde estas premisas, la Universidad Tecnológica de Pereira decidió valorar la práctica docente por su papel preponderante en el acto educativo. Iniciando con la tarea desarrollada por los docentes en el área de matemáticas de fundamentación, tomando como período de observación los semestres académicos: 2015-1 y 2015-2, en lo que se denomina semestre de nivelación. En particular porque históricamente “la alta tasa mortalidad en la asignatura Matemáticas I en la Universidad Tecnológica de Pereira, implica una alta deserción de estudiantes y una enorme pérdida de recursos económicos para la Universidad” (Espíndola et al, 2006).

Por tanto, se tomaron como fuentes de la investigación, por una parte, los estudiantes (889 en 2015-1 y 777 en 2015-2) que ingresaron a los programas académicos de ingenierías, tecnologías y Administración ambiental que fueron clasificados a través de una prueba matemática (test) y cuyos resultados son el criterio que les daba el acceso a matricular en su primer semestre en la universidad el curso completo o fraccionado de las matemáticas I. Y por otra parte, los 40 docentes encargados de dictar los cursos de matemáticas de fundamentación. Es de interés especial conocer ¿Cómo es la práctica docente en el área de matemáticas, modalidad fundamentación, durante el periodo 2015-1 y 2015-2, en el marco de la estrategia del semestre nivelatorio (SN) de la UTP?

Responder a esta pregunta, a través de una investigación mixta, derivará en la creación o modificación de políticas institucionales como un asunto consciente de la importancia de la práctica docente dentro de la Universidad y su influencia en la mortalidad académica y la deserción estudiantil.

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo General

Describir las prácticas docentes en la asignatura matemática modalidad fundamentación para derivar políticas educativas que propendan por el mejoramiento del rendimiento académico estudiantil año 2015.

2.2. Objetivos Específicos

- Indagar sobre los saberes pedagógicos, disciplinares y académicos del docente que den cuenta de su práctica, en el marco del semestre de nivelación, específicamente en la asignatura de matemáticas de fundamentación.
- Valorar la práctica docente con base en el desempeño estudiantil, derivado de los resultados del test-retest y opiniones de los directivos académico-administrativos.
- Encontrar el enlace entre los datos recolectados sobre la práctica docente y su contextualización en relación con el instrumento de prueba (test-retest) en la asignatura de matemáticas, modalidad fundamentación.
- Verificar la existencia de relación lineal entre las variables nota de entrada, nota de salida, nota de fin de curso, puntuación ICFES¹⁰ de ingreso.

¹⁰ ICFES: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior: Entidad encargada de diseñar y aplicar las pruebas SABER o exámenes para el ingreso a la educación superior en Colombia.

3. Detalle metodológico

Para el cumplimiento del objetivo general propuesto y sus específicos asociados se adelantó la presente investigación bajo la metodología de los sistemas blandos de Chekland(1994)¹¹, la cual proporciona la manera de abordar problemas que no están debidamente estructurados, ni delimitados y en los que por lo general la actividad humana juega un rol importante como lo es el acto educativo, considerándolo como un sistema que requiere para su buen funcionamiento, una interpretación adecuada y completa de todas sus dimensiones para un mejor planteamiento de estrategias de cambio.

La recolección de la información se realiza para las siguientes poblaciones:

1) Estudiantes. Se examina el desempeño docente de acuerdo con el rendimiento académico del estudiante mediante la aplicación de lo que se denomina test-retest de matemática el cual consiste en un cuestionario de preguntas sobre resolución de problemas matemáticos para el nivel de competencias que se espera tenga el estudiante de primer ingreso a la educación superior, dicho cuestionario se aplica en dos momentos: iniciando el semestre y luego finalizando, de allí se deriva su nombre test (iniciando) y retest (finalizando). Las preguntas incorporadas en los dos instrumentos apuntan a evaluar los mismos contenidos temáticos pero con diferentes formas. A partir de los datos acopiados en los test, las puntuaciones ICFES y la nota final del curso de matemáticas se buscará establecer si existe relación entre variables (Pérez, 2005). Como se mencionó antes, este ejercicio busca conocer y comprender dichas prácticas a fin de contribuir a la toma de decisiones administrativas en pro de mejorar la función de docencia directa y de paso disminuir la mortalidad en la asignatura de matemáticas I. Los estudiantes que hicieron parte del estudio fueron (889 en 2015-I y 777 en 2015-2).

2) Directivos. Durante el transcurso de la investigación se realizan encuestas a los 6 directivos académicos de Ingenierías, Humanidades y Educación sobre el semestre nivelatorio.

3) Docentes. El análisis recrea la indagación de los saberes pedagógicos, disciplinares y académicos (Zambrano, 2009) de los docentes de matemática I del semestre de fundamentación. A partir de este referente teórico, se proponen las categorías y

¹¹ En ésta metodología se proponen las siguientes etapas: 1) Identificar el problema no estructurado, 2) Clasificar las causas que más lo influyen o generar el problema expresado, 3) Definir la raíz de los sistemas pertinentes, 4) Confeccionar y verificar los modelos conceptuales que se ajustan al abordaje del problema, 5) Comparar el problema expresado con el modelo conceptual, 6) Diseñar los cambios deseables y viables y 7) Proponer acciones para resolver el problema. Al interior de este marco metodológico se siguió un procedimiento en tres fases: 1) estructuración del proyecto de investigación y recolección de información, 2) Análisis de información junto con producción de informe y 3) Socialización de resultados y propuesta de políticas a la alta dirección de la institución.

subcategorías para el análisis de la práctica docente. El ejercicio se analizó usando el Atlas.ti

Tabla 1. Categorías para analizar práctica docente según Saber pedagógico, disciplinar y académico del docente

Saber pedagógico	Saber Disciplinar	Saber Académico
Teorías didácticas que sustentan la práctica	Capacitaciones y formación de su campo disciplinar	Producción intelectual del docente propio del área de su conocimiento como de su práctica docente
Uso de recursos didácticos		
Metodologías del docente		
Planeación y organización		
Sistema de evaluación		
Interrelación con el estudiante		

Con base en estos elementos conceptuales se entrevistan 40 docentes, entre ellos, los que tienen mayor y menor valoración en cuanto al avance relativo en el nivel de acierto de las pruebas por parte de los estudiantes a cargo. El avance relativo se refiere a la diferencia entre los resultados del retest y el test realizado a los estudiantes, calculado de la siguiente manera: El avance de un grupo de estudiantes del mismo docente, se evalúa de acuerdo al rango que exista entre el valor máximo que se pueda obtener al realizar una prueba (5) y el valor obtenido en test de entrada (5 - Test entrada), este rango será tomado como el 100% de las décimas que le hacen falta al grupo de estudiantes para lograr la máxima nota y la diferencia entre el test de salida y el test de entrada (Test salida - Test entrada) el cual se tomará como el avance relativo del grupo de estudiantes.

La información se organiza en forma tabular consignando para cada grupo el cambio porcentual en notas promedio, de manera que si un docente tiene asignado varios grupos se cuenta con una estadística por cada grupo. El indicador se calcula para cada curso y grupo dirigido por el docente x y queda expresado de la siguiente manera:

$$I_3 = AR(x) = \frac{PNS(x) - PNE(x)}{5 - PNE(x)} * 100\%$$

Dónde:

$AR(x)$ = Avance relativo asociado al docente x

$PNS(x)$ =Promedio de notas en el test de salida para los estudiantes que cursaron la asignatura con el docente x .

$PNE(x)$ =Promedio de notas en el test de entrada para los estudiantes que cursaron la asignatura con el docente x .

Análogamente, se utilizan encuestas estructuradas efectuadas a estudiantes, así como entrevistas semiestructuradas que se realizan a directivos académicos y docentes. En ellas se indagan asuntos de contextualización tales como percepciones sobre el semestre nivelatorio y el curso de matemáticas de fundamentación, incorporando la reflexión sobre el actuar del propio estudiante frente a su formación. Para interpretar estos datos fue necesario llevarlos a nivel de indicadores así: a) Nivel de prevalencia del atributo i de la práctica docente de matemáticas, modalidad fundamentación de acuerdo a la opinión de los estudiantes (Ver Tabla 2). b) Nivel de prevalencia del atributo i referido a la disposición académica de los estudiantes o sus condiciones personales. (Ver Tabla 3).

Tabla 2. Nomenclatura atributo Práctica Docente

Nomenclatura atributo	Atributo condición del docente
$i=1$	Los métodos contenidos vistos en clase te ayudan a resolver situaciones de la vida diaria
$i=2$	El profe tuvo dificultades en asistir a clase
$i=3$	Explicaba mucho tiempo durante la clase
$i=4$	Explicaba muy bien los temas pero al realizar los ejercicios o actividades tú no podías desarrollarlos
$i=5$	La actitud del profe no permitía que pudiera despejar dudas
$i=6$	Las clases eran poco motivadoras
$i=7$	Lo que el profe evaluaba no era lo mismo que lo visto en clase

Tabla 3. Nomenclatura atributo condición del estudiante

Nomenclatura atributo	Atributo condición del estudiante
$i=1$	Faltaste frecuentemente a clase o llegabas tarde
$i=2$	Las pruebas de estado fueron bajas (45 puntos para abajo)
$i=3$	Te distraes con facilidad
$i=4$	No te interesa el tema, la asignatura, o la carrera que estás estudiando
$i=5$	Cuando te surgían dudas no tenías quien te Ayudara a resolverlas, excepto algún compañero(a)
$i=6$	Tuviste dificultades personales

Otro elemento importante considerado en esta investigación fue la búsqueda de relación entre variables a través de la regresión lineal, las variables contempladas

fueron: Nota de entrada (test), Nota de salida (retest), puntuación en el examen de ICFES y Nota final del curso de matemáticas. Para todos los datos el 2015, luego por periodo académico 2015-I aparte de 2015-II, también se realizó para los grupos de docentes dividiendo el conjunto de datos en docentes con estudiantes que presentaron mayores avances relativos y docentes con estudiantes que presentaron menores avances relativos. Igualmente, se corrieron modelos de regresión para las puntuaciones con formatos ICFES tanto recientes (presentadas hasta el año 2000) como antiguas (presentadas de 2001 en adelante). Para cada conjunto de variables se procesó la información estableciendo de entrada la existencia de relación líneas y luego cuando fue pertinente se calcularon los coeficientes de determinación que indicarán la cantidad de variabilidad explicada por cada uno de los modelos de regresión propuestos.

4. Resultados y contribuciones

4.1. Desde lo cuantitativo

En la tabla 4 puede observarse la presencia de docentes ubicados tanto en el bloque de estudiantes con menor avance relativo como en el de estudiantes con mayor avance relativo. La explicación a este hecho se busca en la historia de desempeño académico de los programas. Es así como el *docente 6* trabajó con estudiantes de Administración Ambiental (-3%) y de Tecnología Química (18%). *El docente 3* con Ingeniería Física (6%) e Ingeniería Industrial (24%). Nótese que en el bloque de docentes con menor avance relativo están los programas académicos de Administración Ambiental e Ingeniería Física, cuyos estudiantes, históricamente han tenido en promedio bajo rendimiento en matemática en comparación con las carreras del bloque con mayor avance relativo para estos mismos docentes (Tecnología Química e Ingeniería Industrial). Así, Tecnología Química tiene mejores desempeños que Administración Ambiental e Ingeniería Industrial (jornada nocturna). Es de resaltar que ingeniería industrial es la carrera que presenta mayor demanda por los estudiantes al momento de su ingreso pero que a su vez requieren mayores puntajes de admisión en comparación con la Ingeniería Física y Administración Ambiental. De acuerdo con las entrevistas realizadas, los docentes manifiestan que “Ambiental es una carrera con grupos difíciles para el aprendizaje de las matemáticas”. En general el avance no se puede atribuir netamente al docente. Por otra parte los resultados de los análisis de regresión mostraron que aunque existe relación lineal entre la nota final del curso de matemáticas y las variables independientes (nota de entrada-test-, nota de salida-retest, puntuación ICFES), dicha relación no es contundente en términos de la cantidad de variabilidad total de la variable dependiente que es explicada por las independientes. Exceptuando el docente 4 cuyo coeficiente de determinación fue del 63.4% entre la puntuación *retest* y la nota final de sus estudiantes.

Tabla 4. Docentes agrupados de acuerdo con el avance de sus estudiantes

Bloque de docentes con menor avance relativo de los grupos adjudicados.			Bloque de docentes con mayor avance relativo de los grupos adjudicados		
	PROGRAMA ACADÉMICO	AVANCE RELATIVO		PROGRAMA ACADÉMICO	AVANCE RELATIVO
Docente 10	TECNOLOGÍA ELÉCTRICA	8%	Docente 1	INGENIERIA MECÁNICA	25%
Docente 11	INGENIERIA MECÁNICA	6%	Docente 2	INGENIERIA DE SISTEMAS Y COMPUTACIÓN	25%
Docente 3	INGENIERÍA FÍSICA	6%	Docente 3	INGENIERIA INDUSTRIAL	24%
Docente 12	TECNOLOGÍA INDUSTRIAL	6%	Docente 1	INGENIERIA INDUSTRIAL	21%
Docente 13	INGENIERÍA INDUSTRIAL (JEN)	5%	Docente 4	INGENIERIA EN MECATRÓNICA-CICLO I TÉCNICO PROFESIONAL EN MECATRÓNICA (JE)	20%
Docente 14	INGENIERÍA ELÉCTRICA	5%	Docente 5	INGENIERIA EN MECATRÓNICA-CICLO I TÉCNICO PROFESIONAL EN MECATRÓNICA (JE)	20%
Docente 15	INGENIERÍA ELECTRÓNICA (JEN)	4%	Docente 6	TECNOLOGÍA QUÍMICA	18%
Docente 16	INGENIERÍA INDUSTRIAL (JEN)	3%	Docente 7	TECNOLOGÍA MECÁNICA	18%
Docente 17	ADMINISTRACIÓN AMBIENTAL	0%	Docente 8	TECNOLOGÍA INDUSTRIAL	17%
Docente 6	ADMINISTRACIÓN AMBIENTAL	-3%	Docente 9	INGENIERIA DE SISTEMAS Y COMPUTACIÓN-INGENIERIA FÍSICA	16%

4.2. Desde lo cualitativo

Aunque se encontró una marcada diversidad en las prácticas docentes en los cursos de matemática del semestre de fundamentación UTP durante año 2015, se rescatan las ejecutadas por 10 docentes que lograron mayor avance relativo en los grupos de estudiantes asignados, por razones de espacio en este artículo¹², dejaremos los puntos clave usados por estos docentes, agrupada por saberes pedagógico, académico y disciplinar:

Historicidad: Su opción nunca fue una licenciatura, “si me hubieran puesto una lista cuando empecé, cuando fui maestro por primera vez y me hubieran dicho de todas estas profesiones cual quiere usted la última hubiera sido enseñar”.

Saber pedagógico:

- Teorías Didácticas: Uso de la metodología Singapur. Enunciación del problema, gráficos y por último la extracción
- Uso de Recursos Didácticos: Usos de plataformas classroom y tecnologías de la comunicación como enlaces de YouTube para facilitar
- Metodologías del Docente: Explica en el tablero los conceptos, se apoya en estudiantes monitores. Hace uso de texto interactivo “que ellos vayan viendo lo que sucede con la derivada en el plano”.
- Motiva la realización de ejercicios antes de la clase.
- Planeación y Organización: Prepara todas las clases, como si no tuviera conocimientos. Se toma mucho tiempo eligiendo los ejercicios más adecuados.
- Sistema de Evaluación: evalúa mediante un quiz y solo lo vale para quienes lo ganen. Deja quices para realizar en casa y luego los repite en el salón.
- Interrelación con el Estudiante: Detecta a los estudiantes que no rinden y les dedica más tiempo. Los motiva. Demuestra que quiere enseñar para que los estudiantes rindan.

Saber Académico:

¹² (para ver en extenso sugerimos escribir al correo de los autores, pacarva@utp.edu.co y se allegará el documento completo)

- Producción Intelectual Docente: han compilado material de trabajo pero no publican sistemáticamente.

Saber disciplinar

- Capacitación y Formación: Técnico en mecánica. Licenciatura en matemáticas. Magister en matemáticas.

5. Conclusiones

Desde los resultados obtenidos hasta el momento, la planeación del trabajo en aula invoca una práctica docente que prepondere lo resolutorio de una situación de la vida real y problémica sobre los “contenidos y parcelaciones”. Y aunque el aprendizaje sea una actividad en la que confluyen los aspectos biopsicosociales del estudiante y su experiencialidad. Dicho aprendizaje es orientado por el docente a través de una relación constante de intercambio de saberes y conocimientos. En estos términos, la libertad de cátedra debe asumir los nuevos modos de ser del aprendizaje de las actuales generaciones, puesto que la inclusión de la Tecnología de la Información y la comunicación ha generado nuevos códigos comunicativos tendientes al desarrollo de la creatividad. Pudo evidenciarse que los docentes primero enseñan el concepto matemático desde el lenguaje propio de este saber marcado el cual está marcado por un fuerte contenido de la lógica y la abstracción, que no se corresponde con la estrategia del estudiante para aprender. Puede decirse que las prácticas docentes de los cursos de matemática en el año 2015 fueron soportadas en el saber disciplinar. Por su parte el saber pedagógico tiende a realizarse desde la experiencialidad y la reflexión de las prácticas de aula, o por ensayo y error, sin asumir referentes teóricos pedagógicos o didácticos. Es de resaltar que los docentes que han desarrollado investigaciones, lo cual está relacionado con el saber académico, presentan una tendencia a estar ubicados en el grupo de docentes con *mejor avance relativo* de sus estudiantes. Estos docentes se caracterizan por generar escenarios educativos incluyentes por medio del reconocimiento del Otro y del otro, asumiendo siempre una reflexión y transformación de sus prácticas docentes orientado al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. El logro de mejor avance relativo está directamente relacionado con mejor desempeño académico y por tanto menor posibilidad de pérdida de la asignatura, de esta manera se logra impactar una de las causales de deserción ampliamente conocida como es la “mortalidad académica”.

6. Referencias

Checkland, P &, Scholes. J. (1994). La metodología de sistemas suaves en acción. México, D.F. Grupo Noriega editores

Espíndola, A. (2006). Análisis de la mortalidad académica en matemáticas I en la Universidad Tecnológica de Pereira. Enero 1995. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/investigaciones/DetallesProyecto/399>

Zambrano, A. (2009). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200003

Pérez, César, (2009). Técnicas estadísticas con SPSS. Aplicaciones al análisis de datos. Pearson Educación S.A. 978-84-832-601-8. Madrid (España).

Ministerio de educación Nacional (2015). Boletín Educación Superior en Cifras. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-350451_recurso_9.pdf

ABANDONO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE POPAYÁN

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

CEBALLOS CASAS, María Alejandra
Fundación Universitaria de Popayán- COLOMBIA
alejandrasc308@hotmail.com

Resumen. Este estudio tuvo como propósito comprender el fenómeno del abandono de los estudios en estudiantes del primer semestre del programa de Psicología de la Fundación Universitaria de Popayán (Colombia), el cual posee el mayor número de estudiantes matriculados de la institución al igual que una de las cifras más elevadas de abandono. Es de resaltar que si bien este es un fenómeno multivariado, en esta investigación se partió del supuesto de que uno de los elementos que dificulta la permanencia podría estar relacionado con la transición de la educación media hacia los estudios superiores, la cual podría verse obstaculizada si no existe un acompañamiento adecuado al estudiante de nuevo ingreso quien debe ajustarse a los múltiples cambios que le exige la universidad; es por esta razón y con miras a realizar procesos de intervención que surgió el interés de indagar acerca de la trayectoria vocacional de nueve jóvenes desde el momento que realizaron la elección de la psicología como opción de vida, pasando por la experiencia vivida al ingreso a la educación superior, hasta las tensiones y reacomodamientos posteriores al abandono, de igual forma dentro de los objetivos propuestos se quería conocer la percepción de los estudiantes acerca de las estrategias utilizadas por la institución de educación superior en el momento en que se presentó el abandono. La investigación se realizó en base a la epistemología cualitativa abordada desde la perspectiva de la subjetividad del autor González Rey, mediante una entrevista a profundidad realizada a los estudiantes. Se obtuvo como principales hallazgos que las trayectorias vocacionales familiares, una elección vocacional poco subjetivada y la carencia de recursos económicos fueron las principales causas que alimentaron la decisión de abandonar la carrera, no obstante cada trayectoria vocacional universitaria fue fortalecida o fragilizada dependiendo de

la forma en que los jóvenes integraron los diferentes elementos presentes al momento de realizar la transición e iniciar la universidad. Los hallazgos también permitieron identificar que los estudiantes se sintieron abandonados por la institución, para ellos hubo desinterés por parte de docentes y administrativos por conocer su situación e intentar encontrar soluciones. Lo anterior sirve de base para hacer visible esta problemática y podría aportar en el diseño de nuevas estrategias de intervención universitarias.

Descriptores o Palabras Clave: Abandono, Elección Vocacional, Trayectoria Vocacional, Educación Superior.

1. Introducción

El abandono de los estudios superiores es un tema complejo y multivariado que trae consecuencias para el futuro profesional de los sujetos, su satisfacción personal y el cumplimiento de metas, al tiempo que es una preocupación permanente para las instituciones de educación superior quienes semestre tras semestre reciben un gran número de estudiantes que con el pasar del tiempo se van quedando en el camino y no pueden culminar con éxito la carrera profesional; dicha preocupación se sustenta en los índices de abandono universitario, no solo porque es una problemática que tiene repercusiones a nivel financiero, sino porque los indicadores de calidad están evaluando la cantidad de estudiantes que se incluyen en el sistema educativo con respecto a la que está egresando.

Aunque el abandono es un fenómeno que puede estar ligado a factores individuales, sociodemográficos y familiares, también puede darse por factores institucionales, entre los que se puede mencionar la transición a los estudios superiores, la cual es un proceso que implica “dejar atrás los años de mayor tranquilidad, “relax” y gozo” (Hurtado, 2013,p.32). Dicho periodo exige que exista un ajuste entre el ambiente antiguo y el nuevo; el estudiante debe afrontar cambios en los horarios, los pares, los profesores, el método de estudio entre otros, es decir se modifica su ritmo de vida; por lo tanto si no se realiza un acompañamiento adecuado el individuo puede perder los recursos subjetivos y como consecuencia tener más riesgo de abandonar la educación superior.

Aunque la reglamentación Colombiana a través de la Ley 115 y el Decreto 1860, se ha preocupado porque tanto las instituciones de educación media como las de educación superior generen espacios de articulación, son pocas las universidades en Colombia que cuentan con el servicio de orientación profesional universitaria, específicamente en la Fundación Universitaria de Popayán no se cuenta con este servicio, y no por falta de interés sino porque no existen datos precisos de las causas que motivan a los jóvenes a abandonar prematuramente la carrera escogida.

Por lo mencionado con anterioridad surgió la necesidad de investigar este fenómeno en dicha institución específicamente en el programa de psicología, el cual presenta el mayor número de estudiantes de la universidad, además de ser uno con las cifras de abandono más altas, las cuales requieren de intervención; esto no solo porque las universidades deben preocuparse porque dichos índices no sean elevados, sino porque la responsabilidad social que tiene el alma mater implica que se tenga en cuenta al ser humano que ingresa a sus instalaciones, lo que significa que sea valorado, reconocido y que se agoten todas las posibilidades antes de permitir que se retire.

2. Objetivos de investigación

2.1 Objetivo General

Comprender el fenómeno del abandono en el programa de Psicología de la Fundación Universitaria de Popayán durante el periodo del 2017-1

2.1.2 Objetivos específicos

Indagar acerca de la trayectoria previa al ingreso y posterior ingreso al medio universitario.

Identificar cuáles son los elementos que fortalecieron la decisión de abandonar la carrera de Psicología en la FUP, durante el primer semestre.

Conocer desde la perspectiva de los jóvenes las estrategias institucionales que contribuirían a la retención estudiantil universitaria.

3. Aspectos metodológicos

Esta investigación se enmarca dentro de la investigación cualitativa desde la perspectiva epistemológica de Fernando González Rey.

“La epistemología cualitativa defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que de hecho implica comprender el conocimiento como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad que se nos devela” (González, 2007, p.04). Debido a que la mayoría de investigaciones abordan la problemática desde un punto de vista cuantitativo arrojando cifras de deserción o perfiles de estudiantes con riesgo de abandonar; se plantea este trabajo desde esta perspectiva a partir del dialogo que se construya con los estudiantes, a través del estudio de caso.

En congruencia con lo anterior, la técnica propicia a trabajar fue la entrevista a profundidad, la cual permitió entablar una conversación con los sujetos, quienes no se sintieron cuestionados ni evaluados y por el contrario se involucraron activamente en el proceso investigativo, apropiándose de las temáticas y narrando sus experiencias. Este tipo de entrevistas requiere de parte del investigador la constitución de un sentimiento de confianza con las personas, además de la capacidad para escuchar activamente a los sujetos que en múltiples ocasiones se desvían de la temática principal, pero a quienes no debe limitarse debido a que pierden el interés y generan estancamiento en la conversación (Patiño, 2012, p.67).

3.1 Participantes

Dado que en la investigación cualitativa la representatividad no está dada por la cantidad sino por la singularidad y el aporte de los casos a la comprensión del fenómeno; la muestra fue seleccionada de forma intencional, con el propósito de entablar un dialogo en profundidad. El número de participantes fue de nueve

estudiantes que aceptaron voluntariamente participar de la investigación y quienes diligenciaron los consentimientos informados.

3.2 Construcción de la información

Gracias a la revisión bibliográfica realizada se construyó un “árbol categorial” el cual como lo afirma Patiño (2012), es una estructura que ayudó a delimitar la información que iba ser tenida en cuenta en el estudio y la cual sufrió modificaciones hasta llegar a su versión definitiva; esto permitió tanto guiar el proceso de entrevista como la interpretación de la información a partir de los hallazgos. Es de resaltar que se destacaron los fragmentos más representativos que aportaban al entendimiento del fenómeno que se quería comprender.

4. Resultados y discusión

Aunque la decisión de escoger una carrera y posteriormente abandonarla es una construcción individual y depende de la forma en que se integren los diferentes elementos contextuales que rodean al joven, se encontraron algunas similitudes que podrían llevar a pensar en la existencia de tendencias en común en el fenómeno del abandono de los estudios superiores.

Teniendo como base el árbol categorial diseñado para tal fin, este apartado se ha estructurado de acuerdo a las tres dimensiones analíticas. En la primera se analizan los elementos de partida hacia la educación superior, en la segunda el sujeto como parte de la misma y por último el joven que abandona los estudios superiores.

Elementos de partida hacia la educación superior

Esta dimensión se refiere a los elementos que aportaron a la decisión de ingresar a la educación superior:

En primer lugar se encuentra la familia como entidad socializadora del joven, la cual puede favorecer u obstaculizar la subjetividad hacia el conocimiento, en el caso de los jóvenes que participaron de la investigación se encontró una tendencia común en la cual sus familias apoyaban y favorecían su ingreso a la educación superior; algunos contaron con apoyo afectivo y motivacional, mientras que para otros el apoyo contemplaba tanto los aspectos anteriores como el factor económico. En los relatos se observó el papel fundamental que juega la figura materna para los jóvenes, como lo afirma Patiño (2012): “Son las madres y las familias maternas las que realmente apoyan, aconsejan, escuchan y dan soporte a la angustia suscitada en las vísperas de la escogencia de la carrera” (p. 162). De otro lado, algunos jóvenes que ya habían conformado una familia también recibieron apoyo emocional por parte de sus parejas,

lo que tiene un gran significado para ellos ya que ingresar a la universidad requiere esfuerzo y sacrificio del tiempo de compartir en familia.

Mi mamá me apoyó bastante, dijo que psicología era una buena carrera, me dijo que yo sería una excelente psicóloga porque a mí me encanta escuchar a las personas y sus problemas (Estudiante 7).

En el caso de las trayectorias educativas familiares se encontró que estas sí pueden influir en el abandono universitario, seis de los nueve jóvenes carecían de modelos educativos en sus familias, lo cual debilitó su subjetividad hacia el saber, en este caso no para ingresar a la universidad sino para mantenerse y tener éxito en ella. “Esto nos indica que pareciera que hay una importante relación entre el pasado académico de las familias y las posibilidades de inserción y éxito en las trayectorias universitarias de los hijos” (Patiño, 2012, p.193).

En segundo lugar se encuentra la elección vocacional, la cual es quizá uno de los elementos principales que favorece el abandono de la educación superior, en esta categoría se identificaron dos tendencias en relación a los motivos de escogencia de la psicología, las cuales coinciden en que la elección realizada, no fue subjetivada, es decir no fue producto de la reflexión y de la confluencia de los elementos contextuales presentes a través del bagaje histórico cultural del sujeto. Una de las razones por las cuales los jóvenes escogieron psicología tenía que ver con el imaginario social construido alrededor de la labor desempeñada por los psicólogos, por ejemplo “dar consejos”.

Siempre he pensado en psicología, me gusta y pienso que la escogí por mis amigos, porque cuando ellos tienen algún problema o algo así, entonces acuden a mí, yo los aconsejo y en algo puedo ayudarles (Estudiante 1).

Otra de las razones que surgieron en las narrativas estuvo relacionada con la elección de psicología como segunda opción al no haber concretado la elección inicial que tenían en mente, esto es muy común entre los jóvenes que deseaban estudiar carreras con un alto prestigio social o por el contrario al no poder acceder a la universidad pública, lo cual los llevó a reacomodar nuevamente su elección y optar por tomar una decisión “express” que les evitara quedar excluidos del sistema académico. Estos son como los denomina Patiño (2012), “argumentos racionalmente frágiles” que alimentaron posteriormente la decisión de abandonar.

En tercer lugar, se encuentra la categoría denominada capital económico para acceder a la educación superior, la cual tuvo dos vertientes, la primera en la que se incluyen los casos de los jóvenes que contaban con el apoyo económico de sus familias y para quienes la decisión de abandonar fue más sencilla de tomar, por el hecho de que el ingreso y permanencia en la universidad no había requerido esfuerzo financiero de su parte. En la segunda vertiente, se encuentran los estudiantes que debieron buscar

alternativas de financiación para su ingreso; sin embargo el no poder continuar pagando la obligación fue debilitando su trayectoria vocacional y como consecuencia alimentó la decisión de abandonar la carrera.

El factor económico retrasa la entrada a la universidad, yo tuve que ponerme a trabajar; las vueltas las hizo mi mamá por lo que yo estaba trabajando y no tenía tiempo... entonces financiamos la matrícula con la cooperativa de la universidad (Estudiante 2).

En consecuencia, el apoyo económico o los recursos con que se cuenta para poder concretar la elección realizada se convierten en una de las razones por las que los jóvenes deben postergar sus estudios o por el contrario dejar atrás el sueño de estudiar.

El sujeto en la educación superior

Esta dimensión tiene en cuenta el momento en el que los estudiantes ingresan a la educación superior:

En la primera categoría se indagó acerca de la manera cómo la universidad los acogió a su llegada, los estudiantes coinciden en que este primer encuentro está poco fortalecido, ya que algunos se sintieron desorientados a su llegada a las instalaciones; otros lograron ubicarse gracias a personas cercanas, familiares o amigos que ya se encontraban inmersos en la dinámica universitaria y los guiaron durante el proceso. Si bien este elemento no fue relevante para el abandono, podría fragilizar de algún modo la construcción de identidad del estudiante de primer semestre.

Yo le pregunté a mi hermana, yo le decía ve donde queda tal cosa y ella como ya conoce la universidad, entonces me ubicaba, ese apoyo fue fundamental porque más de uno era a preguntarle a los que ya estudiaban acá (Estudiante 3).

Esta incorporación al medio universitario puede convertirse en un factor de posterior abandono, puesto que el estudiante de primer semestre no logra adaptarse a los nuevos códigos que le impone la educación superior; para algunos jóvenes el tiempo que transcurrió entre el momento en que terminaron la educación media e iniciaron la universidad jugó un papel determinante, porque habían perdido las rutinas de estudio y se les hacía más difícil comprender las lecturas y organizar una estrategia de aprendizaje. Para otros cuyo periodo de “inactividad” académica no fue muy prolongado, la dificultad estuvo relacionada con la readaptación entre la educación paternalista del colegio y la autonomía que exige la universidad.

Como un poquito brusco el cambio porque pues uno estaba acostumbrado a que los profesores en el colegio eran bien estrictos, acá en la universidad ya cada quien es como libre, usted verá si hace o si no hace, entonces siempre hay un cambio y se siente (Estudiante 9).

Este aprendizaje de cómo ser estudiante universitario incluye las relaciones que se establecen con los profesores, los pares y las asignaturas, al respecto los jóvenes participantes manifestaron que las estrategias de enseñanza de algunos profesores generaban sentimientos de “choque”, ya que esperaban que la propuesta docente no se alejara del modelo tradicional del colegio y al ingresar al aula se encontraron con clases dinámicas en las que debían leer para posteriormente proponer y discutir sus argumentos, un modelo al cual no estaban acostumbrados.

Respecto al aporte de los pares, se encontró una tendencia general a valorar positivamente la contribución de estos a su trayectoria universitaria, los jóvenes manifestaron en sus diálogos que el aporte de sus compañeros no solo fue a nivel académico sino personal; el transitar de la mano de alguien que está pasando por la misma experiencia y con quien se puede no solo retroalimentar saberes y compartir conocimiento sino establecer lazos de amistad y encontrar apoyo en momentos difíciles, hace que la transición entre el colegio y la universidad sea más llevadero.

Cuando uno tiene buenas relaciones en la universidad logra establecerse en un grupo y yo creo que es más fácil adaptarse (Estudiante 6).

Por su parte la relación con el conocimiento mostró tres tendencias, la primera donde se encuentran los estudiantes con un rendimiento académico óptimo, que mostraron interés y un grado alto de responsabilidad con las materias; el segundo grupo de jóvenes obtuvo un promedio mínimo para aprobar las materias y el último grupo que tuvo dificultad para aprobar las materias e incluso perdieron más de una. Aunque si bien el rendimiento académico por sí solo no determina el que un estudiante abandone o no los estudios, sí puede ser causante de desmotivación, que sumado a otros factores podrían llevar al retiro de la universidad como en el caso de los dos últimos grupos. Estas tendencias en el rendimiento académico podrían deberse precisamente al desafío que se le presenta al estudiante al ingresar a una nueva modalidad institucional, como lo afirma Silvestri (2012) el estudiante necesita autorregular su tiempo y hacer un esfuerzo adicional al que venía acostumbrado a realizar en la educación media.

El joven que abandona los estudios superiores

Finalmente se encuentra la dimensión referente al momento en el que el joven se retira de la educación superior, la cual comprende el motivo de abandono que ellos expresaron (aunque como se ha venido comentando este fenómeno es una sumatoria de elementos), los recursos personales que desplegaron para enfrentar este momento, los mecanismos de soporte con los que contaron y finalmente las tensiones y reacomodamientos luego de que se produjo el abandono.

En lo concerniente a los motivos por los cuales los jóvenes manifestaron tomar la decisión de retirarse de la carrera, se encuentran cuatro grupos, el primero, que

manifestó no encontrar un equilibrio entre las responsabilidades académicas y las familiares, el hecho de tener esposo e hijos dificulta la permanencia porque el tiempo libre debe ser empleado en la atención a oficios del hogar y/o el cuidado de los niños. El segundo grupo que fueron aquellos con dificultades para nivelar la carga laboral con la carga académica; las largas jornadas laborales, el cansancio y el poco tiempo libre van acumulándose en el estudiante ocasionando problemas académicos, lo que al final puede llevar al abandono como ocurrió en este caso. El tercer grupo de estudiantes son quienes decidieron retirarse debido a que ingresaron a la carrera equivocada, la elección vocacional realizada no coincidió con sus expectativas, por lo que no encontraban sentido a las propuestas curriculares, se sentían desubicados y desmotivados, por lo que finalmente decidieron irse. En el último grupo se encuentran los estudiantes que se retiraron a causa de factores económicos, es decir sus alternativas de financiación se vieron quebrantadas por pérdida del empleo, no consiguieron los requisitos para renovar el crédito o no hubo continuidad del apoyo económico familiar.

Después de mitad de semestre ya no fue igual, ya yo sentí que no rendía que iba a estudiar como por ir y ya cuando terminé el semestre ya como que yo dije pues mejor ya no vuelvo, porque psicología a mí no me gusta yo estoy yendo por ir (Estudiante 9).

En cuanto a los recursos personales utilizados por los jóvenes, algunos tomaron una postura pasiva y no buscaron alternativas para enfrentar la dificultad presentada, dentro de este grupo están los estudiantes que no se sentían a gusto con la carrera y para quienes retirarse era la mejor opción. Por otra parte los demás estudiantes buscaron alternativas como becas o envío de oficios a diferentes dependencias con el fin de encontrar una solución, sin embargo ninguno de ellos logró su objetivo.

Una vez se fueron de la universidad los estudiantes encontraron apoyo en sus familias que intentaron mostrar alternativas para enfrentar el problema, de igual forma compañeros de clase con quienes se habían entablado relaciones de amistad, se preocuparon por buscar opciones para ellos además de acompañarlos emocionalmente durante el proceso. En contraste, los jóvenes manifestaron no haber encontrado ninguna clase de acompañamiento por parte de la universidad, para ellos no hubo preocupación por conocer su situación, lo cual les generó molestia y decepción, algunos manifestaron ser “uno” más para la universidad; además la percepción era que el interés de la institución era únicamente financiero. “Al sentirse como “un código con un signo pesos”, muchos generan la idea de que si es el capital financiero lo que permite el ingreso, entonces por ello mismo el estudiante se concibe como cliente posterior al abandono” (Patiño, 2012, p.97).

A pesar de no haber encontrado mecanismos de soporte por parte de la universidad, los estudiantes sugirieron algunas estrategias que los hubieran hecho sentir

“importantes” para la institución, entre las que se encuentran: Llamadas de seguimiento una vez se detecte que el estudiante no inició el semestre, implementación de un sistema de permanencia estudiantil que identifique a los estudiantes con factores de riesgo para abandonar los estudios, incluir sistemas de apoyo financiero y becas estudiantiles para dicha población en riesgo y realizar procesos de inducción amplios que brinden herramientas de adaptación al estudiante de nuevo ingreso.

Finalmente, refiriéndose a las tensiones y reacomodamientos que surgieron luego del abandono, los jóvenes que desean continuar en la carrera de psicología manifestaron sentimientos de frustración, tristeza y fracaso, incluso algunos no renunciaban a la idea de irse y referían sentirse desubicados debido a que sus compañeros ya habían retomado las actividades académicas y ellos por el contrario debían reajustar su cotidianidad dejando de lado la academia. Por otro lado, aquellos que encontraron en la psicología la opción equivocada no tuvieron que sortear dichas tensiones, al contrario manifestaban sentimientos de tranquilidad y emprendieron nuevos proyectos de vida, algunos que contemplaban la academia desde otros perfiles como el trabajo social, otros que cumplieron sus metas alejados de la educación superior, como es el caso de una de las estudiantes que ingresó al ejército.

A manera de resumen final queda claro, que el ingreso a la educación superior está cargado de riesgos y tensiones debido a la adaptación y a los múltiples cambios por los que el sujeto tiene que atravesar y que en ocasiones no puede resolver, lo cual puede terminar en una desvinculación temprana.

3. Conclusiones

Como se pudo constatar, el fenómeno del abandono es multivariado y depende de la forma en que cada joven subjetive los elementos que lo rodean al momento de enfrentar la educación superior.

La trayectoria vocacional que el joven empieza a construir previo al ingreso a la educación superior puede verse fortalecida o por el contrario obstaculizada por factores como la familia, la elección vocacional previa y el capital económico con el que cuentan los jóvenes.

En este estudio se pudo evidenciar que la escogencia de la psicología se convirtió en una obligación por cumplir el mandato de ingresar a la universidad, lo cual no significa que se encontraran preparados para asumir los retos que esta les planteaba.

En cuanto a la universidad, las debilidades se muestran en los procesos de articulación entre la enseñanza media y la educación superior, como lo manifestaron los jóvenes se necesita implementar estrategias para que los “primíparos” puedan aprender las dinámicas institucionales y las condiciones necesarias para mantenerse; entre estas se

pueden incluir procesos de orientación vocacional cuando los estudiantes se inscriben a la universidad, creación de una base de datos que identifique los factores de riesgo que pueden llevar al abandono y por medio de esta realizar seguimientos bimestrales por parte de bienestar universitario, de igual forma durante los procesos de ingreso y adaptación al medio universitario realizar actividades de acompañamiento al estudiante para favorecer la transición y por consiguiente la construcción de identidad con la institución. Sin embargo si el abandono es inevitable, esta deberá desplegar herramientas que acompañen al joven al cual se le está quebrantando su proyecto de vida, esto no solo cambiará la percepción de los estudiantes de simples “clientes” a personas con identidad universitaria, sino que contribuirá a la responsabilidad social empresarial e impactará en las cifras financieras de la misma.

Referencias

- González , F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. *Los procesos de construcción de la información*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- 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>
- Patiño, J. F. (2012). *Jóvenes universitarios contemporáneos Contradicciones y desafíos*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Silvestri, L. (2012). La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista del instituto de investigaciones en educación facultad de humanidades*, vol. 3(3), 77-108. Recuperado de <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont3/silvestri.pdf>

METODOLOGÍA GLOTODIDÁCTICA: COMUNICACIÓN ORAL Y EXPRESIÓN TEATRAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS Y COMUNICACIONALES

Línea temática: Prácticas de integración universitaria

Claudio Oyarzún Chávez - cloyarzun@utalca.cl

Lilian Barraza P. - libarraza@utalca.cl

Marcela Villena C. - mvillenas@utalca.cl

Universidad de Talca - Chile

Resumen.

Debido a que no existe el mismo desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias en los hablantes de una misma lengua, la Universidad de Talca ha innovado en metodologías a través de un modelo de enseñanza basado en competencias. El año 2006 se instala el Programa de Formación Fundamental, cuyo fin es integrar habilidades genéricas a la formación disciplinar de todos los estudiantes de esta Universidad. Una de ellas se refiere a las habilidades comunicacionales a través del módulo Comunicación Oral y Escrita II que se imparte en primer año. Durante el año 2015 se llevó a cabo un proyecto que agregaba 2 créditos de Teatro a este módulo en carreras armonizadas de los campus Talca, Linares y Santiago. Esta experiencia se basa en la aplicación metodológica de la glotodidáctica que aúna ambas áreas, técnicas de la expresión teatral, cuerpo y voz, vinculadas con las unidades declaradas en el Syllabus de Comunicación Oral y Escrita II, cuyo fin es integrar habilidades genéricas a la formación disciplinar. La aplicación metodológica de la glotodidáctica alinea comunicación y teatro. El proceso didáctico, consiste en desarrollar conjuntamente, habilidades e instrumentos evaluativos adecuados para el desarrollo de la comprensión a través de la lectura, producción escrita y oralidad en dos carreras de primer año de educación superior. Es una experiencia de corte longitudinal. Se aplicó estadística descriptiva para comparar el rendimiento académico entre el universo de estudiantes que no tuvo expresión teatral (2012 a 2014) y los que sí tuvieron (2015 a 2016). La muestra se compuso de 554 estudiantes de las cohortes (2012-2014) y 628 de las cohortes (2015-

2016), demostrándose con la Media y desviación estándar el rendimiento académico y deserción de los alumnos de Enfermería, Ing. Comercial y Derecho. Algunas de las conclusiones se vinculan con la posible relación en la baja de la deserción y con el progreso de las habilidades comunicativas de los estudiantes en situaciones públicas de oralidad, pues se observa que el rendimiento global y particular por facultad mejora. Se destaca que la funcionalidad de la glotodidáctica es una necesidad pedagógica y lingüística, que evidencia las competencias instrumentales-cognitivas apropiadas y consolida la competencia lectora y comunicativa. Asimismo, permite intentar otras modalidades de comunicación y la implementación de elementos teatrales, complementarios a los del lenguaje, específicamente, los relacionados con el proceso comunicativo, aumentando la comunicación proxémica y kinésica.

Palabras Clave: Glotodidáctica, Metodología, Competencia comunicativa, Cuerpo y voz, Deserción.

1. Introducción

El Programa de Formación Fundamental tiene como fin integrar habilidades genéricas a la formación disciplinar de todos los estudiantes de la Universidad de Talca. Es así como, una de ellas se refiere a las habilidades comunicacionales a través del módulo Comunicación Oral y Escrita (COE) que se imparte en primer año. COE tiene un régimen semestral y se imparte a todas las carreras de primer año de esta Casa de Estudios en dos módulos: COE I y COE II. El primero, no cuenta con el ciento por ciento de los estudiantes, pues acceden a una evaluación diagnóstica que les permite eximirse. El segundo, agrega a la cátedra el Taller “Expresión teatral: cuerpo y voz” que aporta el cuarenta por ciento de la evaluación del módulo y es impartido por actores de reconocido prestigio comunal y nacional.

Este Taller comenzó a modo de prueba el año 2014 en carreras armonizadas de los campus Talca, Linares y Santiago, incrementando sus créditos paulatinamente. Hoy, COE II, cuenta con cuatro créditos, dos de ellos de la cátedra y dos de “Expresión Teatral”. Esta experiencia se basa en la aplicación metodológica de la glotodidáctica que aúna ambas áreas, técnicas de la expresión teatral, cuerpo y voz, vinculadas con las unidades declaradas en el Syllabus de Comunicación Oral y Escrita II y la Trayectoria de aprendizaje. El proceso didáctico, consistió en desarrollar conjuntamente, habilidades e instrumentos evaluativos adecuados para el desarrollo de la comprensión a través de la lectura, producción escrita y oralidad entre facultades de primer año de educación superior. Para aquello se alinean los Saberes de Comunicación Oral y Escrita I y II, respecto a Expresión Teatral: Cuerpo y Voz.

La competencia a desarrollar en el módulo es: Comunicar discursos en forma oral y escrita, basándose en los recursos lingüísticos académicos para desempeñarse en situaciones del ámbito profesional, lo que implica desarrollar las habilidades de comunicación escrita académica, comunicación oral académica y comprensión lectora, con el fin de poder comunicarse pertinentemente en escenarios profesionales.

2. Marco teórico

2.1. Cerebro hologramático

Según Mestre, F y Palmero (2004, p. 64) “todas las estructuras cerebrales se encuentran altamente interconectadas y constituyen la base de lo que Posner denomina sistema atencional posterior o red de orientación”. En este sentido, las bases neurológicas del lenguaje cercioran con unanimidad la aceptación del hemisferio izquierdo especializado en el control y desarrollo del lenguaje, sin caducar ni certificar la existencia de funciones paralelas y de gran importancia en el desarrollo del lenguaje de parte del hemisferio derecho. Esta estructura cognitiva disponible, cuyas características y organización se hace presente en sus conceptos y esquemas próximos nos permite nuevas experiencias de aprendizajes en cuya función la asimilación se integra, siendo una más la adquisición de la lengua materna. Por lo tanto: “si el cerebro es, hemisférico, bilateral,” según Portellano (1992, p. 47) es también “hologramático”, es decir, que agrupa desde la fonología a la semántica y que permite tanto especializarse o desarrollarse en virtud de condiciones.

2.2. La Competencia comunicativa

Para Rogiers, “la competencia es la posibilidad, por parte de un individuo, de movilizar de manera interiorizada y pensada, un conjunto integrado de recursos con vistas a hacer frente a toda situación perteneciente a una familia de situaciones” (2012, p.242). Desde otra óptica, interpretando desde la síntesis a Le Boterf, (2001, p. 86) se constata que este autor, ha construido una definición bastante cercana a la anterior. Es decir: “una competencia es una disposición y no un gesto elemental o una cooperación. La competencia reside en el encadenamiento, la combinación, la realización de una secuencia”, en consecuencia, depende del individuo que la demuestra, pero también de las condiciones y recursos disponibles en el medio para una ejecución valiosa, dentro del marco de expectativas existentes respecto de dicho individuo en el contexto de un determinado ambiente laboral y socio-cultural. Por consiguiente, la competencia lingüística se entiende vinculada a los conocimientos de una lengua. Estos saberes o conocimiento constan de varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico o también llamados niveles del lenguaje. Según Monereo (2000) se dan una serie de áreas en esta competencia : metafonológica (análisis y síntesis de los componentes fonológicos de las palabras), metasemántica

(análisis y síntesis, pero para las palabras), metasintáctica (análisis y síntesis, pero para el ordenamiento correcto de las palabras), y desarrollo metapragmático.

Es Lomas y Tucson (2009, p.115) quien mejor define la situación al proponer: “de la misma manera que el desarrollo de la competencia lingüística-comunicativa se basa en la competencia preexistente en el alumno, el mismo proceso debería darse también a lo que se refiere al desarrollo de otras competencias”. Por lo tanto, desde la perspectiva de los aprendizajes del módulo, la competencia comunicativa es esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo como blanco el desarrollo de las habilidades expresivas del estudiante, escritas u orales. Las estrategias de enseñanza y aprendizajes del módulo Comunicación Oral y Escrita están siempre en dinámica con las competencias cognitivas instrumentales y el desarrollo de pensamiento analítico, crítico, reflexivo, sistémico, lógico y creativo, en funcionalidad con las habilidades y la competencia base que posibilitan el saber distinguir tipos de texto de acuerdo al criterio funcional y estructural del discurso y la comprensión de la microestructura textual y su aplicación en la redacción los aspectos léxicosemánticos, morfológicos, sintácticos.

Por otra parte, el módulo implica producir discursos académicos orales, apoyándose en diferentes recursos en función de utilizar el lenguaje proxémico, kinésico y el paralenguaje para comunicarse adecuadamente. Respecto a esta situación, se ha instalado la metodología glotodidáctica, a través de la riqueza contenida en la expresión teatral, pues logra que los estudiantes descubran sus talentos, emociones y potencialidades expresivas como intérpretes creadores y sujetos comunicativos.

2.3. Desde la Didáctica general a la Glotodidáctica

Para De la Torre desde la perspectiva didáctica también se hace mención a tal situación comunicativa: “la Didáctica como una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados” (2002, p. 54). Por lo tanto, en las competencias comunicativas es esencial para el proceso de enseñanza – aprendizaje, incluir la glotodidáctica. Para Torresan, “el significado de una glotodidáctica personalizada es así enucleado: trazar enlaces entre los lenguajes, para llegar a favorecer la competencia comunicativa” (2010, p. 10). En este sentido, el lenguaje va logrando su desarrollo en el sujeto, o el sujeto su desarrollo por medio del lenguaje, algo similar o relacionado con el desarrollo mental. De esta manera, se va interviniendo en las facultades de apropiación de la realidad del individuo.

Asimismo, las experiencias cristalizadoras (Feldman, citado en Armstrong, 2000) proporcionan las situaciones cruciales para el desarrollo de los talentos y habilidades de una persona que hacen coyuntura con la teoría de las inteligencias múltiples. En

esta línea la experiencia de la formación de la competencia comunicativa se tributa de cinco inteligencias directamente, a decir de, espacial, cinético corporal, interpersonal e intrapersonal (Torresán, 2010), cuya vinculación se adecua a lo sostenido por Boquete: “las actividades teatrales fomentan la destrucción de las barreras individuales y permiten conocer al otro en mayor profundidad. El alumno interrelaciona con sus compañeros y coopera con ellos para comunicarse en el contexto adecuado, aprende a relacionarse” (2014, p. 271). Además tiene un impacto en la entonación, tono, ritmo, voz, timbre, característica que conforman los rasgos suprasegmentales de la pronunciación y se consuma en el dominio el procesamiento fonológico (Bravo, 2004).

De la misma manera, Villa, A y Poblete, M. asumen que: “un grupo de competencias instrumentales que se denominan lingüísticas, éstas se refieren al buen uso de la comunicación verbal y escrita, ambas son dos competencias clave para los universitarios y, también para el manejo de algún idioma extranjero” (2007, p. 60). A lo que agrega Torresán: “la aplicación de la teoría de las inteligencias a la didáctica de las lenguas está relacionada principalmente con la multisensorialidad intrínseca, que prevé un uso razonado de códigos no verbales junto con códigos verbales”. (2009, p. 29)

Desde este paradigma, se instala en el módulo de Comunicación Oral y Escrita II. El lenguaje se trabaja para la estimulación de los estudiantes, a través de habilidades lingüísticas cognitivas orales, tras haber realizado un trabajo semestral con profesores-actores que desinhiben su “pánico escénico” y les enseñan técnicas kinésicas y proxémicas, entre otras. El Taller cuerpo y voz dispone para los estudiantes una gama de estrategias de creación, entre ellas, la adaptación de textos narrativos, realizando cambios de estructura, época, incorporando música actual, dando expresión a su propio lenguaje y recreándolos de acuerdo a sus preferencias y originalidad. Posterior a esto, realizan un trabajo de *coaching* para exponer oralmente el texto escrito creado en cátedra, con la formalidad del discurso académico. Guiados por los profesores de cátedra, los estudiantes exponen en diversos formatos: ponencias, charlas, técnicas de gabinete, juicios simulados, entre otros.

3. Métodos, técnicas o procedimientos de investigación

Se comparó el rendimiento académico de estudiantes de primer año de las Facultades de Salud, Ciencias Jurídicas y Economía y Negocios, tres escuelas con áreas totalmente distintas. Específicamente se analizaron las carreras de Enfermería, Derecho e Ingeniería Comercial, aplicándose estadística descriptiva para el universo de estudiantes que no tuvieron teatro (2012 a 2014) y los que sí tuvieron teatro (2015 a 2016). Además, en base a información entregada por las Escuelas, se analizó el nivel de deserción de esas carreras durante los años 2014 a 2016.

Es una experiencia de corte longitudinal. La muestra se compuso de 554 estudiantes de las cohortes (2012-2014) y 628 de las cohortes (2015-2016), demostrándose con la media y desviación estándar el rendimiento académico (promedio final) de los alumnos del primer cohorte especificado y, con tablas y gráficas, la comparación del rendimiento de los estudiantes entre COE – Teatro – Promedio Final en las carreras antes señaladas.

Considerando el aporte que tiene el integrar el área de Teatro a la cátedra de Comunicación Oral y Escrita II como una innovadora práctica pedagógica, intentamos determinar si existía una relación entre estos resultados y los porcentajes de deserción de los estudiantes de las carreras mencionadas, durante los años 2014 a 2016, puesto que el abandono se produce mayoritariamente durante el primer año. Este análisis se realizó con cifras entregadas por cada Facultad

4. Resultados

Al comparar notas entre el universo de estudiantes que no tuvieron teatro y los que sí tuvieron (2012- 2014), se observa un aumento (media) en las carreras de las Facultades de Salud, Cs. Jurídicas y Sociales y, Economía y Negocios a nivel individual, destacándose el aumento de las dos primeras. A nivel global, el resultado también varía positivamente cuando tuvieron Teatro. (Ver Tabla 1). Así también, el promedio es mucho más alto en estas carreras habiendo tenido el Taller “Expresión teatral: cuerpo y voz”, destacándose la Fac. Cs. de la Salud. (Ver Fig. 1). Es importante recordar que este Taller fue paulatinamente agregándose a las carreras articuladas, solo que este análisis se realizó específicamente en el campus Talca.

Media y desviación estándar del rendimiento académico de los alumnos

Expresión Teatral	No		Si	
	N	Media (DE)	n	Media (DE)
Cs. De la Salud	345	5,3 (0,8)	254	5,8 (0,4)
Cs. Jurídicas y Sociales	105	5,0 (0,9)	112	5,5 (0,9)
Economía y Negocios	104	4,9 (0,9)	118	5,1 (0,9)
Global	554	5,2 (0,8)	484	5,5 (0,8)

Tabla 1: Diferencias estudiantes con y sin Teatro (2014-2015)

Resultados considerando la experiencia glotodidáctica

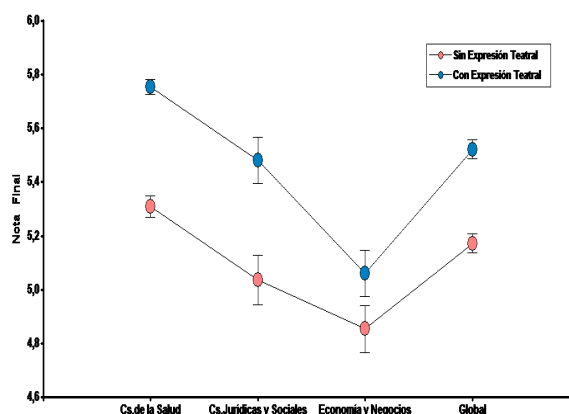


Fig. 1. Promedio finales estudiantes con y sin Teatro

Por otro lado, durante el periodo 2015- 2016, con la competencia glotodidáctica ya instalada, se analizó la muestra total de 628 estudiantes de primer año, desglosado en 139 estudiantes de Enfermería, 263 de Ingeniería Comercial y 226 de Derecho para determinar la incidencia de ésta en el resultado de los estudiantes. Así, para el año 2015, existe un aumento significativo en el promedio de notas entre COE y Teatro. Para Enfermería de 4 décimas, para Ing. Comercial de 3 y para Derecho de 5 décimas; mientras que para el 2016, de 4, 7 y 8 décimas, respectivamente. (Ver Fig. 2 y 3).

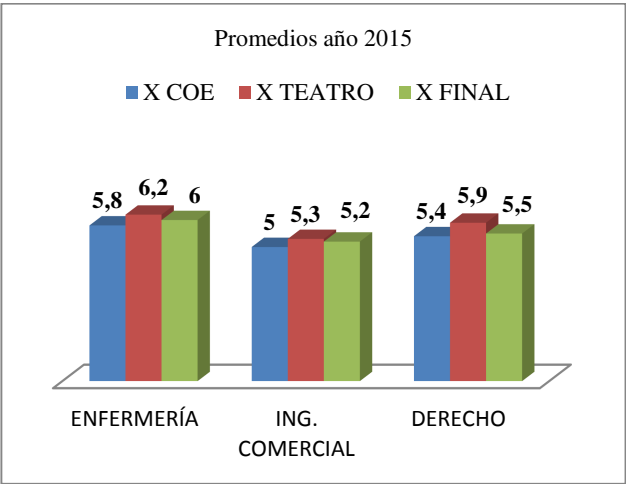


Fig. 2: Diferencias notas Teatro sobre COE año 2015

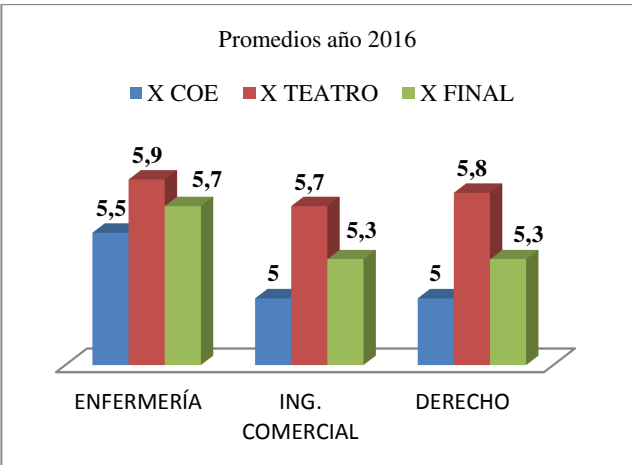


Fig. 3: Diferencias notas Teatro sobre COE año 2016

En cuanto a deserción, la gráfica indica que la muestra analizada para la Carrera de Ingeniería Comercial campus Talca es la única sobre la cual se permite advertir un descenso en el porcentaje de abandono. (Ver Fig. 4)

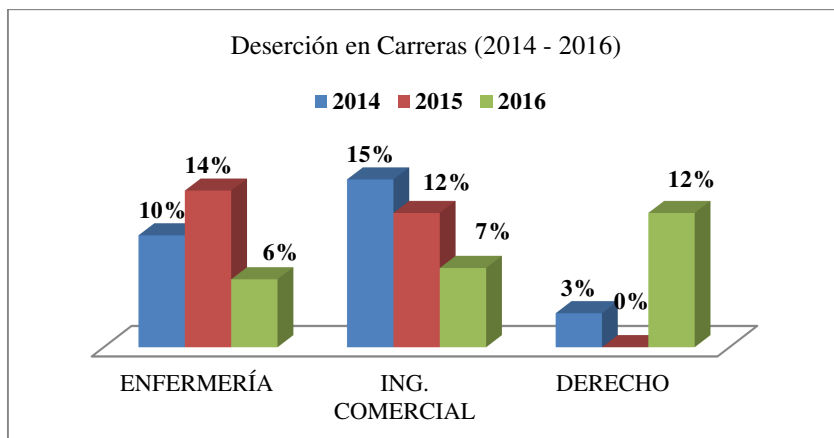


Fig. 4. Porcentaje de deserción años 2014-2016

5. Conclusiones

El aprendizaje, “implica una reacción o actividad cerebral que responde a un determinado estímulo, novedad o sobresalto. El cerebro percibe el estímulo, lo trata y luego, lo integra. (Gaussel y Reverdy, 2013). Esta definición que se proyecta en el modelo basado en competencia, tiene consecuencias trascendentales en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues considera a la didáctica como el arte de enseñar, no haciendo alusión a la belleza ni a un objeto tangible, sino más bien para Balboni: “el profesor es el responsable del equilibrio de la situación didáctica” (2010, p. 5), es decir, de estibar la cualidad intelectual y sus habilidades que se manifiestan en una didáctica que focalice los estilos de aprendizajes de los estudiantes y la metodología glotodidáctica es la más adecuada para esto.

Ésta demanda un docente proactivo, que vincule desde la cátedra temas asociados a la especialidad, teniendo en cuenta los intereses, preferencias, necesidades y problemas de los estudiantes. Así, se perfila como un intenso trabajo de equipo con gran énfasis en el proceso y en el cual el aporte de cada persona es necesario para el buen resultado. Por último, busca que el estudiante sea competente, en cuanto a saber comunicar el mensaje como un todo. Este modelo didáctico, a través de la riqueza contenida en la expresión teatral, logra con técnicas de relajación y respiratorias, una conexión distinta con el educando, formándolo desde otra arista.

Si consideramos las Fig. 1, 2 y 3, podemos afirmar que la metodología ha incrementado los resultados de los estudiantes en relación al periodo en que no tuvieron Teatro. Si

bien podría pensarse que se debe a falencias evaluativas de parte de los actores, quienes no fueron preparados para ejercer como pedagogos, estos resultados más bien evidencian el aprendizaje de los estudiantes. La Pauta de Evaluación se crea en equipo junto a profesores de cátedra y durante el periodo 2015-2016, la evaluación también era conjunta. Dentro de las carreras mayormente favorecidas con el aumento en su promedio, está la carrera de Derecho (Fig. 2 y 3), sin duda por la motivación que presentan dada su orientación humanista y porque es requisito para su desempeño profesional.

Así también, este incremento se debe a las características de Teatro. Los estudiantes se sienten atraídos por clases de carácter más lúdico, donde logran expresar sus talentos y emociones, relajarse y ser sujetos creadores y comunicativos. Por ende, considerando que estos estudiantes solo conocían teoría respecto al acto comunicativo, este modelo didáctico favorece su expresividad oral, permitiendo el crecimiento constante y experiencial que aportan el cuerpo y la voz en función de un acto comunicativo nuclear como parte del mensaje comunicacional.

Por otro lado, en cuanto a deserción, en informe emitido por la Dirección de Planificación y Análisis Institucional del año 2013 de la universidad, se indica que para estudiantes de primer año, el año 2012 esta Casa de Estudios tuvo una retención de 86,5%, mucho mejor que el cohorte 2005, cuya cifra fue de 81,3%. Dentro de las causas de deserción, se mencionan las académicas y no académicas, las que se fueron equiparando a medida que transcurrían los años. Las carreras que tuvieron mayor deserción en primer año cohorte 2012, fueron: Ingeniería Forestal con un 46,7%, seguido de Ing. Bioinformática con un 38,7% e Ingeniería Civil en Computación con 37,1%. La deserción total del primer año fue de 239 estudiantes que representan el 13,5% de la matrícula de primer año de esta cohorte. A partir de agosto de 2015, comienza a funcionar el Sistema de Alerta Temprana (SAT), que busca apoyar la gestión de los Directores de Escuela para conocer de manera oportuna los estudiantes que están en riesgo.

Al respecto, en nuestro análisis, la Carrera de Ingeniería Comercial presenta un significativo descenso en el porcentaje de abandono desde el 2014 a 2016, pero Enfermería tiene un aumento el 2015 para disminuir el 2016 y, en Derecho, el porcentaje aumenta ese mismo año. (Ver Fig. 4). No pudimos determinar si el descenso (en Ing. Comercial y Enfermería) está influenciado por la integración de la metodología glotodidáctica, pues no contamos con el conocimiento de las variables que provocaron la deserción. No obstante, es claro que el rendimiento académico es una variable importante que permite la retención; lo es también el refuerzo emocional de los estudiantes de primer año a través de esta práctica metodológica. Realizar un análisis más profundo en esta materia será una tarea pendiente para desarrollar en una futura investigación.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, Thomas (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Balboni, Paolo. (2014). *La enseñanza del italiano como segunda lengua y extranjera*. Milán: Bonacci editore.
- Boquete, Gabino. (2014). *El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera*. Universidad de Alcalá: Porta Linguarum.
- Bravo, L. (2004). *Lenguaje escrito y dislexias*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- De la Torre, S. (2002). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitaria.
- Dirección de Planificación y Análisis Institucional. (2013). *Informe de Deserción 2013. Universidad de Talca*. En: http://planificacion.utralca.cl/html/Informe_Desercion_2013.pdf
- Gaussel, M & Revverdy, C. (2013). Neurosciences et éducation: la bataille des cerveaux. Dossier d'actualité veille et analyses IFE, 86 Lyon: ENS de Lyon. Extraído en agosto 25 de 2015 desde <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingenierías de la Competencias*. Barcelona: Episa S.A.
- Lomas, C., y Tusón, A. (2009). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica: el aprendizaje de competencias comunicativas en el aula. México: Edece
- Mestre, F. y Palmero, J. (2004). *Procesos psicológicos básicos*. España: McGraw-Hill.
- Monereo. C. (2000). (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Portellano, J. (1992). *Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales*. Madrid: Impresa. S.A.
- Posner, M.I. (1990). Sistema de Atención del cerebro humano. Revista Anual de Neurociencia
- Roegiers, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación Basada en Competencias*. Talca: Universidad de Talca.
- Torresan, P. (2010). *La teoría de las Inteligencias múltiples y la didáctica de las Lenguas*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Villa, A y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

ATENCIÓN INDIVIDUAL Y VALORES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR COMO FORTALEZAS CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR

Línea temática: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

José Emigdio Frausto Macías
Luis David Valadez Ponce
Verónica Aguilar Vargas
Ma. Eugenia Ibarra Rodríguez
Universidad de Guanajuato
jemigdiofm@hotmail.com

Resumen. La Escuela de Nivel Medio Superior, NMS, Centro Histórico León, CHL, perteneciente al Colegio del NMS de la Universidad de Guanajuato, UG, desde el año 2003 en el Programa Institucional de Tutoría, PIT, siendo dicho programa una responsabilidad de cada institución y una fortaleza contra el abandono escolar, AE, existiendo otras igual de importantes y relacionadas como el Enlace Psicopedagógico. Se presenta la atención individual tutorial en la Escuela CHL, desde el año 2009, para mantener la mayor cantidad de estudiantes en la misma y así concluyan satisfactoriamente el NMS. PROBLEMÁTICA PROPUESTA, La atención individual es una labor del docente tutor, DT, otra es la comunicación del estudiante al DT sobre las asignaturas que más se le dificultan y los motivos, es decir, el método de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación aplicados por el docente o los valores arraigados en los estudiantes; ellos al informar lo anterior muestran valores como la humildad y la confianza para tratar de solucionar sus dificultades, si lo anterior no ocurre podría acarrear abandonar la Escuela CHL. CONTEXTO, En la UG, el PIT forma parte del Desarrollo Integral del Estudiante, DIE, siendo una de las tareas de la UG, involucra un seguimiento de los tutores mediante la denominada carpeta electrónica del tutor, CET, dirigida atinadamente por Angélica Cuevas De la Vega la jefa del Departamento de Tutoría de la UG, teniendo comunicación constante con las Escuelas de NMS y las unidades de nivel superior. OBJETIVO, Se presenta el seguimiento de las atenciones individuales de cada DT y los valores de los estudiantes. LÍNEAS TÓRICAS, Observación del DIE, observación del PIT. METODOLOGÍA, Aplicación de un instrumento para la estadística de la atención individual desde el año 2009, ¿cuántas veces atendió al grupo el tutor?, ¿cuántas te atendió de forma individual?, ¿tuviste dificultad con alguna materia?, ¿cuáles?, indícalas; análisis de los resultados y establecer la retroalimentación

pertinente para tomar las medidas apropiadas para evitar el AE. Aplicación de un instrumento para visualizar valores en los estudiantes. RESULTADOS Y CONTRIBUCIONES, Las atenciones individuales por parte del DT y la visualización de los valores en los estudiantes ha contribuido a reducir el AE en la Escuela de NMS CHL, lo cual fortalece la inclusión del estudiante en la Educación Superior.

Descriptores o Palabras Clave: Atención, Abandono, Valores, Educación Media Superior

1. Introducción

1.1 Problemática Propuesta

En México el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, Capítulo Educación Media Superior, CONAEDU/EMS es un órgano deliberativo constituido por las autoridades educativas responsables de la EMS en cada una de las entidades del país, quienes se reúnen periódicamente para analizar e intercambiar opiniones sobre el desarrollo de las políticas públicas de la educación del tipo medio superior, formular recomendaciones y convenir acciones para apoyar la función social educativa; derivado de lo anterior se puede extraer la siguiente estadística en la Tabla 1¹³:

Tabla 1. PRINCIPALES CIFRAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, 2012-2013								
Indicadores de educación media superior								
Indicador Educativo	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Abandono Escolar	16.5	16.3	16.3	15.9	14.9	14.9	15.0	14.5
Reprobación (sin regularizados)	34.7	34.9	34.3	35.0	33.6	32.7	32.3	31.9
Reprobación (con regularizados)	17.2	17.3	17.0	17.3	16.2	15.7	15.5	15.3
Eficiencia Terminal	58.3	58.0	58.9	60.9	62.0	62.2	61.3	63.3
Tasa de Terminación	41.9	42.5	43.4	44.1	45.2	46.5	47.4	49.2

En ese sentido la CONAEDU/EMS lleva a cabo sesiones en la que se establecen acuerdos, por ejemplo - la CONAEDU-EMS acuerda que las autoridades educativas estatales y los subsistemas federales intensifiquen esfuerzos y acciones en planteles prioritarios, para alcanzar la meta de 9% en 2017-2018, y reforzar la focalización en planteles que no muestran tendencias sostenidas para disminuir su abandono escolar -¹⁴.

1.2 Contexto

Los mecanismos de gestión son un componente indispensable de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, en México desde el año 2008, ya que definen estándares y procesos comunes que hacen posible la universalidad del bachillerato y contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas. Algunos de esos mecanismos son: a) Formar y actualizar a la planta docente; b) Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos. Las competencias genéricas están organizadas en seis categorías: 1) Se Auto-determina y Cuida de sí, 2) Se Expresa y Comunica, 3) Piensa Crítica y Reflexivamente, 4) Aprende de forma Autónoma, 5) Trabaja en forma Colaborativa, 6) Participa con Responsabilidad en la Sociedad.¹⁵ De forma paralela y observando lo anterior la

¹³ Subsecretaría de Educación Media Superior, www.sems.gob.mx/en_mx/sems/dc_estadisticas

¹⁴ Subsecretaría de Educación Media superior, www.semes.gob.mx/en_mx/sems/canaedu_ems

¹⁵ Frausto, Ibarra, Valadez, Vargas, <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1170/1192>

Escuela de NMS CHL que pertenece al Colegio del NMS de la UG procura que en sus estudiantes afloren dichas competencias realizando una atención individual y visualizando la manifestación de los valores.

1.3 Objetivo

Desde el siglo pasado se han desarrollado nuevas ideas de carácter psicopedagógico que han propuesto nuevos rumbos para la educación, aparejados a una serie de transformaciones que en prácticamente todos los órdenes sociales se han venido suscitando, sobre todo a partir de las últimas décadas. La Comisión Internacional sobre Educación, establecida en 1993 y en la que participaron pensadores de todo el mundo, quienes en 1996 presentaron los resultados de sus estudios (Delors, 1996), destacándose la propuesta sobre los nuevos pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.¹⁶ Dentro de las labores cotidianas en la Escuela de NMS CHL se pretende anclar los pilares mencionados para que fortalezcan la vida escolar y así permanezcan los tres años requeridos en el NMS. En este trabajo se presenta una estadística de la atención individual por parte de los DT desde 2009, y otra del avance en el egreso de los estudiantes, así como una encuesta sobre valores en los estudiantes.

2. Revisión Literaria

2.1 Servicios de Apoyo para los Estudiantes en el Nivel Medio Superior

La UG pone a disposición de sus estudiantes diversos servicios de apoyo en cada Escuela de NMS, los cuáles son coordinados por el Colegio de NMS. En la Escuela de NMS CHL, están al pendiente de los estudiantes los servicios de enlace psicopedagógico, enlace de tutoría y más recientemente pedagogía. Este trabajo está referido principalmente al enlace de tutoría.

2.2 Desarrollo Integral de los Estudiantes

La UG remonta su fundación al año 1732, a partir de entonces recibió varios nombres hasta que en 1945 se nombró como Universidad de Guanajuato y así se le conoce desde entonces. El DIE es una piedra angular dentro de la UG, es el complemento necesario es cualquier modelo educativo. La UG cuenta con diversas coordinaciones de impulso al DIE. La formación integral de un estudiante implica el crecimiento de una visión multidimensional de la persona, desarrollando aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material, ética-valórica, la formación integral busca fomentar la responsabilidad y la justicia social, la tolerancia y el desarrollo sustentable de la persona, también requiere la internalización de valores, actitudes y formas de comportamiento que contribuyan a que el estudiante participe en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales, menciona Carmelo Ruiz (2011) docente de la Universidad Católica Boliviana San Pablo. Elaborado en Chile en 2012, entre

¹⁶ Romo López A., La_tutoría_una_estrategia_innovadora-2011.ANUIES

distintas unidades universitarias y en co-construcción permanente con otras instancias universitarias, el Modelo Integral del Estudiante, MDIE, considera al estudiante como un ser complejo con necesidades y potencialidades múltiples que deben ser atendidas en plenitud, centrándose en la calidad de vida, aprendizaje y enseñanza; busca contribuir a generar igualdad de oportunidades de acceso, participación e incidencia de las y los estudiantes durante su permanencia en la institución, en todas las actividades, espacios y redes de la vida universitaria. La educación integral, la que contribuye al desarrollo integral de los alumnos, no debe considerarse simplemente como un eslogan publicitario, sino como un fundamento, como la razón de ser de la institución; cuando se trata de la promoción de valores, todo es cuestionable, todos los valores en diferente grado son necesarios para el desarrollo integral del alumno, menciona Tarsicio Herrera (2017) director general del Instituto Tecnológico Superior del sur de Guanajuato.

2.3 Programa Institucional de Tutoría

En la UG el PIT estuvo a cargo de la llamada coordinación del programa institucional de tutoría, desde entonces y ahora denominado departamento de tutoría, dirigido atinadamente y desde hace tiempo por Angélica Cuevas de la Vega, presenta su estructura, estrategias y actualización necesarias y pertinentes. Está formado institucionalmente por coordinaciones, comisiones, comités¹⁷; por ejemplo, desde el año 2102 el comité de seguimiento por medio digital mediante la carpeta electrónica del tutor, CET; y en cada unidad académica por un comité o consejo tutorial, un enlace de tutoría y los tutores. En la CET se pueden visualizar la cantidad de sesiones, asuntos y acuerdos de las mismas, así como las canalizaciones pertinentes realizadas. En la Escuela de NMS CHL el Enlace de Tutoría está en comunicación periódica con el departamento de tutoría de la UG.

3. Metodología

En la Escuela de NMS CHL, desde 2009 se ha realizado la aplicación de un instrumento, denominado I-1¹⁸, al final de cada semestre, de él se puede extraer el seguimiento de la atención individual que proporciona cada DT. En el caso de la observación de valores se ideó otro instrumento, que se denomina I-2.

3.1 Resultados

La Tabla 2 muestra la estadística de la atención individual de los docentes tutores, DT, hacia los estudiantes.

Semestre	Primero M-V		Segundo M-V		Tercero M-V		Cuarto M-V		Quinto M-V		Sexto M-V	
AD-2009	59	74			77	84			NA	93		
EJ-2010			71	52			83	85			NA	91
AD-2010	40	50			66	74			54	62		
EJ-2011			42	65			55	61			60	61

¹⁷ Cuevas De La Vega, A., (2005), El Sistema Tutorial de la Universidad de Guanajuato, México, Universidad de Guanajuato.

¹⁸ Frausto, Vargas, Ibarra, Valadez, <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1404/1907>

AD-2011	67	66			49	57			64	44		
EJ-2012			53	62			52	57			56	68
AD-2012	93	96			92	91			85	79		
EJ-2013			63	57			78	66			43	57
AD-2013	55	53			33	51			32	40		
EJ-2014			67	43			46	53			43	48
AD-2014	59	55			43	56			38	34		
EJ-2015			59	51			55	60			56	42
AD-2015	60	48			44	57			51	50		
EJ-2016			60	63			NR	51			NR	53
AD-2016	46	46			51	56			51	59		

A partir del semestre AD-2010 con la tutoría académica, con una hora clase frente a grupo a la semana, convirtiéndose la atención individual en atención grupal principalmente, aunque continuó evidentemente dicha atención individual, además que a partir de dicho semestre los estudiantes recurren al DT y conforme avanza sus semestres la recurrencia disminuye, ya que algunos estudiantes de los semestres finales, quinto y sexto, comentan que no requieren al DT o definitivamente ya no lo buscan, está respuesta es poco ocurrente de primer a cuarto semestre.

La edad de los estudiantes de NMS oscila entre 14 a 18 años. Menciona David Isaacs (1989), teniendo en cuenta que cada familia es diferente y que cada hijo y cada padre requiere una atención diferente, se considera un esquema de virtudes por edades: de 13 a 15 años, pudor, sobriedad, sencillez, sociabilidad, amistad, respeto y patriotismo; muestra I-2 en la Tabla 3. De 16 a 18 años, prudencia, flexibilidad, comprensión, lealtad, audacia, humildad y optimismo; muestra I-2 en la Tabla 4. Conforme a la elaboración del I-2 y en ambos casos los estudiantes debían leer la definición del valor y contestar si lo conocían, LC, si lo practicaban, LP, y si lo añadirían a su actuar, LAA, obteniendo lo siguiente:

Valor	LC			LP			LAA		
	SI	NO	NI	SI	NO	NI	SI	NO	NI
Pudor	79	7	14	90	3	7	69	3	28
Sobriedad	90	0	10	93	0	7	69	0	31
Sencillez	86	0	14	76	14	10	72	0	28
Sociabilidad	79	7	14	69	21	10	66	7	28
Amistad	83	3	14	83	7	10	62	0	38
Respeto	86	0	14	86	3	10	62	0	38
Patriotismo	79	10	10	66	17	17	55	7	38

Valor	LC			LP			LAA		
	SI	NO	NI	SI	NO	NI	SI	NO	NI
Prudencia	79	7	14	90	3	7	69	3	28
Flexibilidad	95	0	5	67	10	24	71	0	29
Comprensión	86	0	14	71	5	24	71	0	29
Lealtad	86	0	14	86	0	14	71	0	29
Audacia	76	5	19	76	10	14	71	0	29
Humildad	81	0	19	90	0	10	67	0	33
Optimismo	81	0	19	95	0	5	67	0	33

En resumen, de doce grupos de edad entre 13 a 15 años, el grupo seleccionado muestra que el 83% conocen los valores referidos, del total de ellos el 80% los

practican, igualmente el 65% lo presenta en su actuar. De once grupos de edad entre 16 a 18 años, el grupo seleccionado muestra que el 86% conocen los valores referidos, de total de ellos el 80% los practican, igualmente el 69% lo presenta en su actuar. Respuestas muy semejantes indicando características propias de los estudiantes de la Escuela de NMS CHL y que tienen antecedentes parecidos en su educación previa y en sus hogares.

3. Conclusiones

En la Escuela de NMS CHL la cantidad de DT y de grupos se mantiene empatado.

En su manifestación de valores, los estudiantes muestran preocupación por los criterios de evaluación de algunos docentes, reportan dificultades con pocas y variadas materias; existen casos de algunos docentes repetitivamente señalados por su forma de enseñar y evaluar, reportan el mantenimiento adecuado de los espacios de uso grupal o común, así como la seguridad en la escuela y sus alrededores, demuestran su satisfacción por asistir y egresar de la Escuela de NMS CHL.

El egreso de estudiantes se complementa en la Tabla 5¹⁹ con la generación 2014-2017, se puede observar que se mantiene el porcentaje de egreso de los estudiantes; inicialmente, aunque algunos estudiantes aprueban el examen de admisión al bachillerato, por alguna razón no se inscriben.

	Estudiantes	Estudiantes		TABLA 5
Generación	Ingreso Aproximado	Egreso Aproximado	Porcentaje de Egreso	Abandono Escolar, (%) (* Referencia CNMS)
2014-2017	480	401	83.54	NR
2013-2016	410	320	78.05	5.0*
2012-2015	326	256	78.53	5.5*
2011-2014	264	207	78.41	NR
2010-2013	263	198	75.26	5.5*
2009-2012	320	183	57.19	NR

En Guanajuato el porcentaje de AE en 2011-2012 era de 17.15%²⁰, si cada unidad académica realiza sus propios esfuerzos contra el AE, los sumaría para abatir el total del AE en Guanajuato. Un análisis desprendido de la Tabla 2, se presenta en la Tabla 6 indicando atenciones individuales por generación y por semestre, se calculó un promedio de atención individual del 59%.

Tabla 6. Atención individual por Generación			Atención individual por semestre		
Generación	Matutino	Vespertino	Semestre	Matutino	Vespertino
2009-2012	62	62	Primero	60	61
2010-2013	52	61	Segundo	59	56
2011-2014	61	62	Tercero	57	66
2012-2015	55	56	Cuarto	62	62
2013-2016	54	53	Quinto	54	61
			Sexto	52	60

¹⁹ Ídem

²⁰ Ídem

La atención individual y la visualización de los valores en los estudiantes contribuye a disminuir el AE en la Escuela de NMS CHL. Al mismo tiempo se mantiene la credibilidad en el programa de tutoría y en el desarrollo integral del estudiante.

Recomendaciones. Las conclusiones de los trabajos relacionados con el actual, presentados previamente, han sido observadas por otras unidades de NMS e inclusive de NS de la UG. Por cada grupo de 40 estudiantes el 60% (24 estudiantes) requiere la atención del docente-tutor, el 20% (8 estudiantes) indica que tiene definido su rumbo y probablemente no requiera del docente-tutor, el 20% restante (8 estudiantes) no acude con el docente-tutor y algunos caen en el riesgo de no permanecer en la Escuela.

Agradecimientos

A mi familia, a todo el personal de Escuela de NMS CHL, a servicios al estudiante del Colegio de NMS de la UG, al Departamento de Tutoría de la UG y a la UG.

Referencias

- Universidad de Guanajuato (2011). Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato. México: Universidad de Guanajuato
- Universidad de Guanajuato (2005). El Sistema Tutorial de la Universidad de Guanajuato. México: Universidad de Guanajuato
- Romo López, A. (2010). La Percepción del Estudiante sobre la Acción Tutorial. México: ANUIES
- Romo López, A (2011). La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes: ANUIES
- Cabrera Arias M. A. y Sánchez Andía W. M. (2005). Percepción que sobre la Acción Tutorial tienen los Tutores. México: Revista Educatio, Universidad de Guanajuato
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2012). Yo No Abandono. México. Secretaría de Gobernación. Secretaría de Educación Pública. Extraído el 1 de Agosto de 2016 desde <http://www.dgecytm.sep.gob.mx/work/models/dgecytm/Resource/694/1/images/Movimiento%20contra%20el%20abandono%20escolar.pdf>
- Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono Escolar en la Educación Superior, extraído el 2 de septiembre de 2017 desde <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, www.sems.gob.mx/en_mx/sems/dc_estadisticas
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, www.sems.gob.mx/en_mx/sems/canaedu_ems
- David Issacs. (1989). La Educación de las Virtudes Humanas, México: Editorial de Revistas

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA, UN RECURSO PARA CONTRIBUIR A LA RETENCIÓN DEL ALUMNO, EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

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

AGUILAR VARGAS, Verónica
FRAUSTO MACÍAS, J. Emigdio
IBARRA RODRÍGUEZ, Ma. Eugenia
VALADEZ PONCE, Luis David

Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León/Universidad de Guanajuato-México
veraguivar@hotmail.com

Resumen. Favorecer el aumento del índice de egreso, la culminación de estudios, así como la transferencia al nivel superior e inserción laboral del estudiante, es un compromiso de la Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León (ENMSCHL) de la Universidad de Guanajuato (UG), en México. La UG estableció los acuerdos de atender al estudiante en Plan de Desarrollo 2010-2020 (Colegio de Nivel Medio Superior, 2017); CONTEXTO, la ENMSCHL se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, actualmente cuenta con una matrícula de 1460 estudiantes. OBJETIVO, un recurso que podría favorecer el cumplimiento de este reto es la asesoría de especialistas del campo pedagógico. LÍNEAS TEÓRICAS, un hecho recurrente del cual se tiene registro a través del Sistema de Tutoría, es el decremento de materias aprobadas en primera oportunidad en los estudiantes del segundo año de bachillerato, lo cual se convierte en decisivo para la culminación de sus estudios, existiendo el riesgo de que el alumno abandone la escuela al tener materias en adeudo, conforme a la información proporcionada por el Enlace de Tutoría Académica de la ENMSCHL (Frausto, 2017). Se vincula este trabajo con los supuestos teóricos de Jean Piaget quien considera que el aprendizaje intelectual va vinculado a la afectividad (Piaget, 1991) y Lev Vigotsky, quién afirma que se activan una variedad de procesos mentales, en el marco de la interacción con otras personas (Carrera & Mazzarella, 2001). METODOLOGÍA, la ENMSCHL cuenta con múltiples servicios, entre los cuales está la atención psicopedagógica por profesionales del área de psicología y apoyo de dos becarios egresados de nivel superior que cumplen un servicio profesional durante un año. En el periodo agosto 2016- julio 2017 se contó por primera vez, con una becaria pedagoga, quién trabajó con un grupo de alumnos del tercer semestre, que tenían adeudos desde 1 a 6 materias de semestres previos (fueron canalizados por sus tutores) con el objetivo de lograr que los estudiantes realicen un plan de regularización que les permita acreditar sus materias oportunamente, favorecer la motivación hacia el estudio y con ello disminuir el índice el abandono escolar (AE) de los mismos. La pedagoga entrevistó a cada alumno, para identificar la problemática, armando pequeños grupos; brindó la atención, con

estrategias didácticas. RESULTADOS Y CONTRIBUCIONES, Se logró una disminución importante de materias en adeudo de los estudiantes atendidos; favoreciendo así la permanencia de los mismos y contrarrestando el AE.

Descriptores o Palabras Clave: Abandono, Reprobación, Intervención Pedagógica, Estrategias didácticas, Tutores.

1. Introducción.

En México a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) implementada en el año 2008-2009 y su operación en el periodo 2009-2010 se contempla a los maestros, como elementos sustanciales, quienes podrán desarrollar las estrategias necesarias para que los jóvenes se formen personal, académica y profesionalmente, mediante la adquisición de las competencias básicas para afrontar los retos de la actualidad. Serán, en esta ocasión, más que nunca maestros convencidos de su papel de “enseñar a aprender” (Secretaría de Educación Pública, 2008). La misma reforma plantea como uno de sus objetivos, la disminución de la deserción a partir de la implementación de un Marco Curricular Común, permitiendo que cada estudiante identifique y elija la oferta más acorde a sus intereses. Es por ello que se vuelven necesarios recursos y estrategias que permitan el cumplimiento de estos objetivos. En el presente trabajo, se plantea la intervención del área de pedagogía como un elemento de apoyo para contribuir a la retención del alumno en la institución y también como un acompañante afectivo en la mejora de la trayectoria de los estudiantes de la ENMSCHL.

2. Contexto

La ENMSCHL es una institución pública, ubicada en la Ciudad de León, Guanajuato, México, pertenece a la Entidad Federativa de Guanajuato. La Ciudad forma parte del Corredor Industrial y su actividad económica principal es la industria del calzado. La Institución se encuentra localizada en el Centro de la Ciudad siendo una dependencia de la Universidad de Guanajuato. Se imparte en la modalidad de bachillerato general en dos turnos el matutino que funciona de 7 a 14 horas y el vespertino de 14 a 21 horas. El Nivel Medio Superior tiene una duración de 3 años después de la educación básica. En la actualidad la matrícula es de 1,460 estudiantes. Los alumnos reciben servicios de atención como la Tutoría Académica curricular y no curricular, Atención Psicopedagógica; entre otros. Cada grupo, cuenta con un Docente-Tutor (DT), cuya función es acompañar al estudiante en su trayectoria académica. La Atención Psicopedagógica se brinda por Psicólogos que son personal adscrito y por dos becarios egresados de la licenciatura, asignados por el Colegio de Nivel Medio Superior y cumplen con un Servicio Social Profesional durante un año. El ciclo escolar agosto 2016-julio 2017 uno de esos becarios tenía la formación de Licenciatura en Pedagogía, lo cual se vio como un área de oportunidad para trabajar con los alumnos con un sistema de estrategias que favorecieran la atención de jóvenes con dificultades académicas y con el objetivo de retener a los estudiantes en la Institución, para que logren terminar sus estudios de bachillerato.

3. Contra el Abandono.

En el año 2014 La Secretaría de Educación Pública de México (SEP), a través de la Subsecretaría de Nivel Medio Superior, implementó una estrategia integral de carácter nacional llamada: “Movimiento Contra el Abandono Escolar”, la cual trabaja bajo tres principios principales: 1. Que el abandono no es un hecho inevitable. 2. Que se puede y se debe hacer algo para prevenirlo y 3. Que diversas causas operan en el ámbito escolar. El Movimiento contra el Abandono Escolar, busca transformar la actitud de las Instituciones Escolares, poniendo en el centro de su trabajo, el acompañamiento de los estudiantes.

Continuamente el abandono ha estado asociado con las limitaciones socioeconómicas de los estudiantes y por lo tanto, sólo había lugar para una política pública: el otorgamiento de becas. Sin embargo, la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior ENDEMS realizada en 2011 por la (SEP), mostró que había factores más allá de los económicos. (Secretaría de Educación Pública, 2015), en los resultados de la encuesta, que se muestran en la Tabla 1. Se identifican los factores de riesgo de abandono escolar; tales como la expulsión por indisciplina y haber reprobado alguna vez.

Tabla 1. Factores de riesgo de abandono escolar Factores de Riesgo. (Secretaría de Educación Pública, 2015)

Factores de Riesgo del Abandono Escolar	Aumento de la probabilidad del abandono escolar	Proporción de Alumnos que presentan riesgo	Riesgo atribuible poblacional (importancia absoluta)
Embarazo	370%	3.7%	5
Expulsado por indisciplina	330%	1.3%	6
Haber reprobado alguna vez	150%	59.7%	1
Inasistencia	118%	39.2%	3
Baja escolaridad de la madre	110%	61.7%	2
Bajos ingresos mensuales	50%	38.8%	4

La tabla nos permite identificar, dos factores que pueden ser atendidos por parte de los servicios que otorga la ENMSCHL, con miras a lograr la retención de estudiantes en riesgo, a través de conocimientos, estrategias y acompañamiento de un experto en educación. Estos factores son: haber reprobado alguna vez e inasistencia.

4. Marco Teórico.

Dentro de los autores que consideran la importancia de la presencia de un mediador en los procesos de aprendizaje, se encuentra Lev Vigotsky quién afirma que los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) son adquiridos en la vida social y se producen por la internalización de actividades que están socialmente organizadas. El medio social y los instrumentos de mediación tienen un carácter formativo de los PPS el individuo no es resultado pasivo del medio, sino es un resultado de la relación y el uso de instrumentos mediadores que ayudarán a reorganizar las funciones de la mente, de un modo radical (Baquero, 1997).

Por otro lado, Piaget afirma que cuando se le invita a un niño a reflexionar se le está convocando a formalizar los esquemas de su actividad. De ahí se hace necesario favorecer en la educación la toma de conciencia, la reflexión acerca de las acciones y de las operaciones mentales (Perraudau, 1999) y ello se dará indudablemente, por medio de un otro.

De acuerdo al Proyecto Alfa Guía-III (Hernández Enríquez, C y Grupo Análisis, 2013) algunos autores como Tinto (1982) han considerado que la trayectoria de interacciones de la persona

con el sistema académico y social de la universidad puede derivar en el alejamiento respecto de la institución, por lo que podemos suponer la importancia de que dichas interacciones estén fortalecidas. Dentro de todas las causas que se encuentran relacionadas al abandono escolar, se afirma en el Proyecto Alfa Guía III, están las personales en donde se identifican aspectos relativos a las motivaciones y actitudes del estudiante, las aspiraciones y motivaciones personales, la disonancia con sus expectativas, su insuficiente madurez emocional. Tinto (1982) hace alusión a la importancia de la intervención en periodos críticos, en los que hay un mayor riesgo de deserción, dada la importancia de los procesos de adaptación e integración (Hernández Enríquez, C y Grupo Análisis, 2013)

5. Metodología

Durante el ciclo escolar correspondiente a los semestres: agosto-diciembre 2016 y enero-junio 2017, se trabajó en el Departamento Psicopedagógico de la ENMSCHL con alumnos que presentaban materias reprobadas, mismos que fueron canalizados por su respectivo tutor. La pedagoga los citó y realizó un diagnóstico de la situación de los estudiantes, el cual consistió en la realización de una entrevista grupal (con la intención de que se sintieran acompañados por otros compañeros), después se realizó una entrevista individual y así brindar a cada joven, el espacio para realizar un análisis y una reflexión de sus dificultades académicas. Se elaboró un plan de acción con cada uno, de acuerdo al apoyo que requería. Con los alumnos de tercer semestre, se realizó un registro de las materias en adeudo, para al final del tratamiento, poder identificar el logro de los objetivos del trabajo: 1. La regularización de materias 2. Promover la motivación del alumno, favorecer la autoestima y la toma de conciencia de las capacidades que posee. Los hallazgos de la Pedagoga al entrevistar a los estudiantes se centran en su mayoría: Problemas de aprendizaje, Falta de disciplina en el estudio, Falta de métodos de estudio, Apoyo en orientación vocacional y los referentes a problemas psicológicos que repercuten en lo educativo (mismos que fueron canalizados a atención psicológica). Se programaron 10 sesiones semanales, de una hora y media, reunidos en pequeños grupos (2 a 4 personas) en contra horario a sus clases. Los grupos se armaron, de acuerdo a la disposición de horarios y la similitud de la problemática. Los temas trabajados en cada sesión y las estrategias, variaban según la necesidad y el tiempo. La intervención pedagógica se realizó a partir de una serie de técnicas de estudio que la experta clasificó como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Estrategias Pedagógicas. (Bustamante, 2017)

Estrategia Utilizada	Descripción
Estrategias de ensayo	Se basa principalmente en la repetición de los contenidos ya sea escrito o hablado. Es una técnica efectiva que favorece los procesos memorísticos. Consiste en leer en voz alta, copiar material, tomar apuntes, etc.
Estrategias de elaboración	Consiste en crear uniones entre lo nuevo y lo familiar, por ejemplo: responder a preguntas de conocimientos previos, describir como se relaciona la información nueva, adquirida en el aula.
Estrategias de organización	Se refiere a agrupar la información en categorías, para que sea más sencilla para estudiarla y comprenderla. Se utilizan técnicas de: elaboración de esquemas a partir de la lectura de comprensión y subrayado. El estudiante organiza y clasifica la información. La organización deberá ser guiada por el experto, aunque en última instancia será el alumno el que con sus propios métodos logre al fin organizarse.

Estrategias de comprensión	La comprensión es la base fundamental del proceso de aprendizaje. Implica a la acción y al pensamiento del alumno; se caracterizan por el alto nivel de conciencia que requiere. Las técnicas utilizadas son: desglose de una tarea en pasos sucesivos, seleccionar los conocimientos previos y diferenciarlos de los nuevos, clasificar la información en cuadros Positivo, Negativo, Interesante (PNI) ejercicios que favorecen el análisis de la información y la promoción del proceso de la comprensión.
Estrategias de apoyo	Este tipo de estrategia se basa en mejorar las actitudes de los estudiantes hacia el estudio. Se realiza mediante la charla, la motivación del estudiante, ayudando a enfocar su atención y concentración. Implica el desarrollo de una planeación de actividades personales, a través del uso de agenda, para que pueda manejar mejor su tiempo. El esfuerzo del alumno junto con la dedicación de su profesor acompañante, son esenciales para su desarrollo.
Estrategia de pares	Se les solicitó a los estudiantes, que en las sesiones de trabajo se compartieran entre ellos estrategias de estudio que les habían funcionado, compartir experiencias, intercambio de consejos, técnicas de estudio y experiencias con profesores.

6. Resultados

En el mes de agosto del 2017, posterior a la aplicación se hizo la consulta de los resultados de las acreditaciones de las materias en adeudo de los estudiantes atendidos. Por cuestiones de confidencialidad, se omiten los nombres de los estudiantes. En la Fig. 1, se puede observar que del 100% de materias reprobadas; con el tratamiento pedagógico, se logró la acreditación del 52% de los exámenes de regularización; superando la mitad de éstos. Al menos 23 de 31 alumnos, acreditaron al menos una de las materias en adeudo; lo que representa un 74%. Fig. 2. En el Apéndice I y Fig. 3; se puede identificar que al menos 11 de 31 estudiantes, lograron una acreditación alta de 75 al 100 % de sus materias; esto representa el 35% de estudiantes que recibieron el tratamiento. El 78% de los alumnos atendidos (24 personas), se encuentran con estatus activo, quiere decir inscritos formalmente en el semestre agosto-diciembre 2017, cumpliendo los requisitos de asistencia, el 19 % (6 alumnos) no se inscribieron al semestre agosto-diciembre, pero no hay evidencia de baja definitiva, por lo que pueden volver a inscribirse en el siguiente periodo escolar. El 3% (1 estudiante) fue dado de baja por haber extinguido las oportunidades para acreditar las materias, lo cual sustenta que la estrategia entre muchos otros factores, pudieron haber favorecido la permanencia de los estudiantes, evitando el abandono.

Fig. 1. Materias regularizadas, por alumnos atendidos por pedagogía.

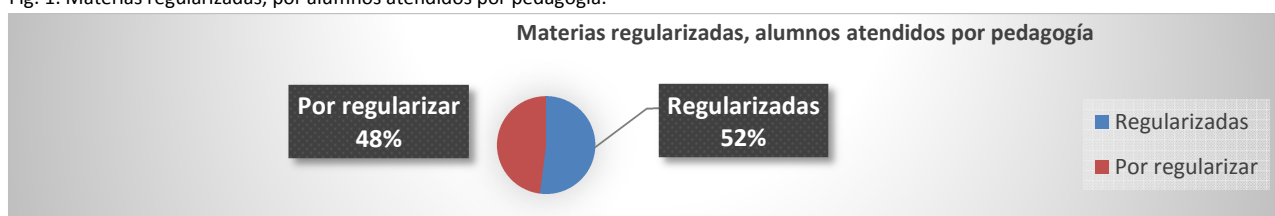


Fig. 2. Acreditación de materias por alumno

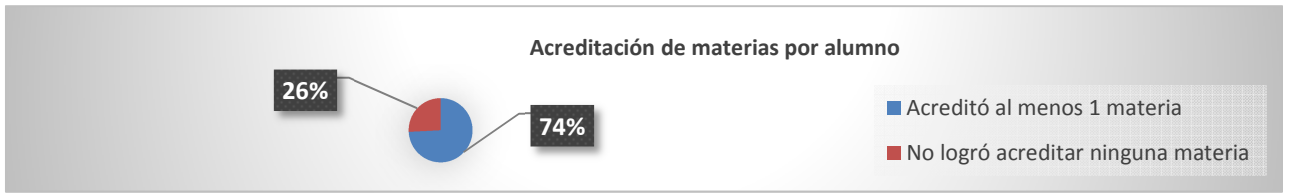
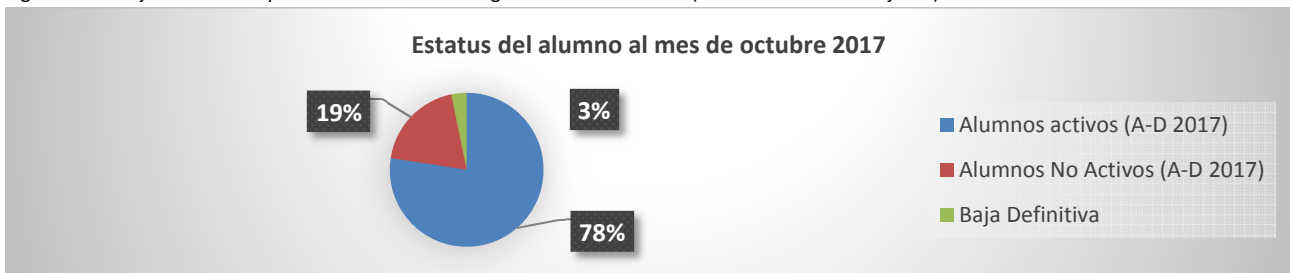


Fig. 3. Porcentaje de materias acreditadas por alumno atendido.



Fig. 4. Porcentaje de alumnos y estatus en el semestre agosto-diciembre 2017. (Universidad de Guanajuato)



7. Conclusiones.

Este es un primer ejercicio en donde la ENMSCHL tiene el servicio de Intervención Pedagógica, los resultados son alentadores, ya que se logró la acreditación de un poco más de la mitad de las materias en adeudo de los estudiantes atendidos. Un número considerable de estudiantes al menos acreditó una de sus materias. Otro porcentaje importante se encuentra en inscrito y continuando con sus estudios. Creemos que el acompañamiento de un experto en aprendizaje como mediador, la atención personalizada, puede favorecer procesos internos del estudiante y con ello se abona a la permanencia del alumno en la Institución, ya que como lo afirma Vigotksy en citas anteriores, el medio social y los instrumentos de mediación, tienen un carácter formativo de los procesos de psicológicos superiores.

Apéndice I.

datos de Alumno		en Adeudo en la recepción	que se regularizaron en el término	de materias que quedaron	e de materias acreditadas	Estatus actual del alumno a octubre 2017
NUA	Sexo					
435512	H	4	4	0	100.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435415	M	4	3	1	75.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435727	H	3	3	0	100.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435502	M	4	0	4	0.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435454	M	5	3	2	60.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435657	H	4	2	2	50.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435607	H	6	0	6	0.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435683	H	3	0	3	0.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435559	H	5	2	3	40.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435383	M	4	3	1	75.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435688	M	6	3	3	50.00%	No activo (no inscrito A-D 2017)
435445	H	3	2	1	66.67%	Activo (inscrito A-D 2017)
435539	M	4	4	0	100.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435299	H	6	1	5	16.67%	Activo (inscrito A-D 2017)
435679	M	6	0	6	0.00%	No activo (no inscrito A-D 2017)
435606	H	3	3	0	100.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435392	H	1	1	0	100.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435645	M	5	2	3	40.00%	Causó Baja
435585	M	2	1	1	50.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435390	H	2	1	1	50.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435125	M	5	0	5	0.00%	No activo (no inscrito A-D 2017)
434750	M	3	0	3	0.00%	No activo (no inscrito A-D 2017)
435760	H	1	0	1	0.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435827	M	5	1	4	20.00%	No activo (no inscrito A-D 2017)
435190	M	4	4	0	100.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435786	M	6	3	3	50.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435722	H	3	3	0	100.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435754	H	4	4	0	100.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
434840	M	5	3	2	60.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
435731	M	3	0	3	0.00%	No activo (no inscrito A-D 2017)
435681	H	4	3	1	75.00%	Activo (inscrito A-D 2017)
		123	59	64	47.97%	

Agradecimientos.

Agradezco la colaboración de los investigadores que realizamos el presente trabajo: Mtra. Ma. Eugenia Ibarra Rodríguez. Directora de la ENMSCHL; al Ing. Emigdio Frausto Macías. Coordinador del Departamento de Tutoría de la Institución; el Ing. Luis David Valadez Ponce. DT auxiliar y profesor de la ENMSCHL. Así como a la becaria Lic. En Pedagogía Leticia Jáuregui Bustamante, por su compromiso invaluable en la atención de los estudiantes de la ENMSCHL.

Referencias

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. (G. e. Aique, Ed.) Argentina.
- Bustamante, L. J. (2017). *Promoción y autocuidado de la salud con enfoque interdisciplinario como promotor de desarrollo educativo*. Informe Final de Servicio Profesional, Desarrollo Estudiantil/Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León. Universidad de Guanajuato., Programa de Desarrollo Educativo. , León, Gto.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vigotsky: Enfoque Sociocultural. *Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal*, 43.
- Colegio de Nivel Medio Superior. (22 de Agosto de 2017). *Colegio de Nivel Medio Superior*. Obtenido de Plan De Desarrollo del Colegio de Nivel Medio Superior 2010-2020: <http://www.ugto.mx/images/pdf/pladi/PLADECO-Final.pdf>
- Frausto, E. (4 de Agosto de 2017). *Coordinación de Tutoría Académica*. Escuela de Nive Medio Superior Centro Histórico León, Tutoría Académica, León, Gto.

- Hernández Enríquez, C y Grupo Análisis. (Noviembre de 2013). Proyecto ALFA-III. Marco Conceptual Sobre el Abandono. *Marco Conceptual Sobre el Abandono*. Obtenido de alfaguia.org
- Perraudau, M. (1999). *Piaget Hoy. Respuestas a una controversia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor S.A.
- Secretaría de Educación Pública. (Enero de 2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado el 20 de Agosto de 2017, de Reforma Integral de la Educación Media Superior: <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/2013-07-03-15-41-10/category/9-que-es-la-reforma>
- Secretaría de Educación Pública. (19 de Abril de 2015). *Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado el 3 de septiembre de 2017, de Movimiento Contra el Abandono. Yo no Abandono: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/movimiento-contra-el-abandono-escolar-yo-no-abandono?state=published>
- Universidad de Guanajuato. (s.f.). *Universidad de Guanajuato*. (Universidad de Guanajuato) Recuperado el 14 de Octubre de 2017, de Sistema de Registro y Control Escolar: <http://www.daa.ugto.mx/SIIAEscolar>

**BECA LABORAL UNIVERSIDAD DE CHILE.
Mecanismo de formación del talento y retención académica.**

Línea temática: Políticas nacionales e institucionales.

Fleet, Ann – González, Paola.

Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios.

Vicerrectora de Asuntos Académicos.

Universidad de Chile.

annfleet@uchile.cl

Resumen.

El presente trabajo aborda las principales características del Programa de Beca Laboral de la Universidad de Chile, dando a conocer el impacto de su implementación en la formación de talento humano y la contribución a la retención de los estudiantes en el sistema de educación superior. Este mecanismo de apoyo, busca diversificar las alternativas laborales de aquellos estudiantes que requieren complementar e incrementar sus ingresos, como también, favorecer las relaciones que establece la Institución con sus estudiantes aportando al mejoramiento de su calidad de vida y adecuada trayectoria estudiantil.

La Dirección de Bienestar Estudiantil (de ahora en adelante DBE), organismo responsable de generar políticas que promuevan el desarrollo estudiantil y de brindar soportes socioeducativos que favorezcan condiciones de mayor igualdad para la inclusión en la vida universitaria, reconoce la existencia de estudiantes que realizan actividades remuneradas no calificadas y precarizadas, realizadas en ámbitos disímiles a su proceso formativo y con dificultad de ser compatibilizadas con su carga horaria, impactando su rendimiento académico y transformándose en un factor de riesgo para el tránsito universitario exitoso.

Considerando lo anterior el año 2013 la Universidad de Chile crea la Beca Laboral, con la finalidad de ofrecer alternativas remuneradas a los estudiantes de nuestra Casa de Estudios en actividades compatibles con su situación académica, dando un impulso a la adecuación e integralidad de los sistemas de ayudas estudiantiles, incorporando a los estudiantes trabajadores que requieren condiciones que

amplíen sus destrezas, experiencias, habilidades, conocimientos y aptitudes vinculadas a las carreras que cursan, como también, beneficien su permanencia y faciliten su egreso oportuno.

Descriptores o Palabras Clave: Inserción laboral, Desarrollo integral, Experiencia significativa, Talento humano, Retención.

1. Introducción

Creada el año 1842, la Universidad de Chile es la institución de carácter nacional y pública más antigua del país. Favorece el liderazgo en la formación de profesionales comprometidos(as) con vocación de servicio, promoviendo el ejercicio ciudadano crítico, desde el respeto, fomento y preservación de la diversidad en todos los ámbitos de su quehacer.

La Universidad a través de sus distintos estamentos y equipos de trabajo, ha implementado acciones que favorecen la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso de las y los jóvenes, en el marco del Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante el cual pone énfasis en aquellos estudiantes que provienen de contextos en situación de vulnerabilidad y diversidad.

Esto ha obligado a la institución a afrontar una realidad estudiantil más compleja y transversal, en relación a sus características sociales, económicas, culturales y educativas desde los pilares de la equidad e inclusión. En este escenario la Casa de Estudios a través de la DBE, promueve de manera continua el diseño de soportes socioeducativos que respondan a las necesidades estudiantiles generadas por la diversificación de los perfiles de ingreso, implementando programas inclusivos que promuevan la formación de talento, en espacios que impliquen una experiencia significativa para las y los jóvenes, en sinergia con los ejes académicos, el bienestar estudiantil y la futura inserción laboral.

Esta aspiración se concreta con la creación de la Beca Laboral el año 2013.

A continuación, se presenta la experiencia de su implementación en la Universidad de Chile, analizando las variables cuantitativas vinculadas al total de los beneficiarios de los periodos 2015- 2016. La metodología se aborda desde un prisma exploratorio y descriptivo utilizando fuentes primarias asociadas a la revisión normativa y el levantamiento de los protocolos de procesos aplicados, dando cuenta de sus características, perfil de los beneficiarios, e impacto en el proceso de formación de talento y retención estudiantil.

2. Contextualización y creación de la Beca Laboral de la Universidad de Chile.

La séptima Encuesta Nacional de la Juventud aplicada el año 2012 por el Instituto Nacional de la Juventud, identifica a 340.000 estudiantes de educación terciaria que realizan actividades remuneradas, ya sea para cubrir gastos personales, apoyar a sus familias o financiar los aranceles de estudios (total o parcialmente), ejecutando actividades flexibles part -time en el ámbito de las ventas, servicios, atención de público y trabajos de baja calificación. De acuerdo a la clasificación socioeconómica de este segmento, el 58% de los estudiantes pertenece a los estratos medios bajos y bajos cuyos ingresos familiares fluctúan entre los \$245.000 y \$560.000.

Al focalizar esta realidad en los y las estudiantes de la Universidad de Chile, en el proceso de actualización socioeconómica del periodo 2016, 943 declararon realizar actividades remuneradas permanentes, cifra que se triplica respecto a los estudiantes que declaraban trabajar el año 2012 (364 estudiantes). Estos datos dan cuenta de un fenómeno en crecimiento que implica una resignificación de las necesidades estudiantiles, resultando por tanto relevante la generación de acciones de apoyo que permitan a los estudiantes compatibilizar las actividades remuneradas con su vida

universitaria, a fin de que no se transformen en un obstáculo para la permanencia y egreso oportuno. Las acciones de apoyo, deben permitir favorecer nuevos aprendizajes que faciliten la inserción profesional y susciten la autonomía de las personas.

Desde esta premisa, la DBE asume el desafío de promover y ajustar los mecanismos de soporte que fomentan la inclusión en la vida universitaria de los y las estudiantes trabajadores(as), incorporando el nuevo sistema de apoyo denominado Programa de Beca Laboral, normado a través del Decreto Universitario Exento N°0043258 de fecha 21.11.2013, permitiendo agregar esta iniciativa al Fondo de Atención Económica.

El Programa de Beca Laboral ofrece opciones de trabajo flexible en distintos procesos corporativos desarrollados por diversos organismos de la Universidad, como también, en espacio externos de interés institucional. Estas actividades implican la contratación de estudiantes por periodos acotados de tiempo, como también, la necesidad de contar con un equipo permanente acorde a la disponibilidad horaria de los estudiantes y a la formación académica para el desarrollo de la labor. En la medida que los estudiantes avanzan en formación académica y laboral, son integrados a funciones de mayor complejidad, acciones que favorecen a que los estudiantes una vez egresados cuenten con experiencia, aspecto que las organizaciones y empresas valoran positivamente.

3. Características y aplicación del Programa.

El Programa corresponde a la asignación de becas mensuales dirigida a estudiantes que realizan actividades en distintos organismos de la Universidad, con un tope horario de hasta 33 horas. El monto a cancelar es hasta los \$350.000 mensuales, sin embargo, éste puede ser superior de acuerdo a la naturaleza y relevancia del proyecto en el que se puede insertar él o la estudiante.

Está dirigido a estudiantes regulares (incluye alumnos en actividades finales de titulación), quienes mediante carta compromiso, asumen el cumplimiento de tareas de acuerdo a su disponibilidad horaria, según las ofertas de los diversos organismos. Programadas las actividades laborales, se realizan los trámites jurídicos para garantizar el pago oportuno a los beneficiarios.

El año 2015 comienza la implementación de becas dirigidas a estudiantes que desarrollan tareas en la DBE, Dirección de Pregrado y actividades adscritas al Fondo de Fortalecimiento financiado por el Ministerio de Educación. Desde el año 2016 se incorporan las ofertas laborales de las Direcciones de Comunicaciones, de Relaciones Internacionales y de Deportes y Actividad Física, ampliando las áreas de formación hacia

el apoyo de eventos, producción, acompañamiento en torneos deportivos, atención estudiantil, traducción para estudiantes extranjeros y actividades de inserción a la vida universitaria, participando activamente 4 Vicerreectorías (Estudiantil, Académica, Financiera y de Extensión). A partir del presente año, se ha ampliado los ejes de formación mediante el vínculo con organismos estatales a través del Programa de Desarrollo Cultural, fortaleciendo la alianza pública - privada

4. Características de los participantes.

Durante el periodo 2015-2016 han participado del Programa 1.060 estudiantes, distribuidos en 314 estudiantes durante el proceso 2015 y 746 beneficiarios el periodo 2016. Podemos apreciar que el año 2015 los estudiantes provienen mayoritariamente del Instituto de Asuntos Públicos, en segundo lugar de la Facultad de Medicina y Ciencias Sociales y en tercer lugar los estudiantes que cursan estudios en la Facultad de Derecho. Para el año 2016 aumenta la participación de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y se mantiene el alto número de beneficiarios de las Facultades de Medicina y Derecho. Adicionalmente, los estudiantes que estudian Ingeniería triplican la participación respecto al periodo anterior. Al revisar globalmente la tasa de participación según las Unidades Académicas de procedencia, se observa que el Programa concentra estudiantes de las Facultades de Ciencias Físicas y Matemáticas, de Medicina, de Ciencias Sociales y de Derecho. No obstante lo anterior, el Programa logra cobertura en estudiantes pertenecientes a las 17 Unidades Académicas de la Universidad.

Tabla 1

Distribución por Facultad del total de participantes del Programa de Beca Laboral periodo 2015-2016.

FACULTAD	Total	%
Programa Académico de Bachillerato	13	1,2
Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza	20	1,9
Facultad de Artes	21	2,0
Facultad de Ciencias Agronómicas	33	3,1
Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias	38	3,6
Instituto de la Comunicación e Imagen	39	3,7
Facultad de Odontología	45	4,2
Facultad de Ciencias	50	4,7
Facultad de Filosofía y Humanidades	62	5,8
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	63	5,9
Facultad de Economía y Negocios	73	6,9
Instituto de Asuntos Públicos	78	7,4
Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas	79	7,5
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	85	8,0
Facultad de Derecho	107	10,1
Facultad de Medicina	118	11,1
Facultad de Ciencias Sociales	136	12,8
Total general	1060	100,0

Fuente: Elaboración DBE

En lo específico respecto a las carreras o programas académicos que cursan las/os estudiantes que han sido parte del Programa, se observa un incremento de la participación de 51 carreras para el año 2015 a 66 carreras para el periodo 2016, concentrándose principalmente la representación en estudiantes que cursan Derecho Administración Pública, Psicología, Química y Farmacia e Ingeniería Comercial, en orden decreciente respectivamente. El crecimiento de los beneficiarios de Beca Laboral el año 2016, visibilizan como carreras en alza: Ingeniería y Ciencias – Plan Común y Odontología.

Por tanto según la evidencia de los datos presentados (2015 y 2016), las ofertas laborales son utilizadas transversalmente por las distintas Unidades de la Universidad, ampliando la diversificación de carreras de los participantes, siendo atractivas las labores propuestas, ya que se logran compatibilizar con los planes de estudios de los beneficiarios.

Al identificar el nivel de estudios que están cursando los y las beneficiarios(as) del Programa, se identifica que el 31,4% está cursando sus últimos años de estudios o solo le restan actividades vinculadas a Tesis, Práctica o Memoria, en tanto, quienes se encuentran en un nivel intermedio correspondiente al tercer y cuarto año de carrera alcanzando el 44,4% del total, los estudiantes asociados a los niveles iniciales alcanzan un 16,5% de representación. Por lo anterior, no necesariamente la carga académica es un factor para acceder a las ofertas laborales, dado que los estudiantes que están cursando niveles intermedios tienen una carga horaria que oscila entre las 30 y 40 horas pedagógicas semanales.

De acuerdo a la distribución por género, el 61% de las beneficiarias durante el periodo 2015-2016 son mujeres porcentaje muy superior a la tendencia nacional, que señala que un 42% de las mujeres compatibiliza trabajo con estudios superior según la séptima Encuesta de la Juventud del Instituto Nacional de la Juventud (2012).

A nivel general se observa que un tercio de los estudiantes, que declara realizar trabajos remunerados en la actualización socioeconómica 2016, accedería a estas instancias a través del Programa de Beca Laboral, siendo un factor explicativo del aumento de estudiantes que concilian las actividades académicas con mecanismos laborales.

Tabla 2 *Distribución por Carrera del total de participantes del Programa de Beca Laboral periodo 2015-2016.*

CARRERA	N°	N°	TOTAL	% TOTAL
	2015	2016		
Derecho	29	78	107	10,1
Administración Pública	37	41	78	7,4
Psicología	13	44	57	5,4
Química y Farmacia	16	41	57	5,4
Ingeniería Comercial	14	40	54	5,1
Ingeniería y Ciencias - Plan Común	11	34	45	4,2
Odontología	15	30	45	4,2
Antropología-Arqueología	9	29	38	3,6
Medicina Veterinaria	9	29	38	3,6
Periodismo	14	21	35	3,3
Sociología	10	21	31	2,9
Tecnología Médica	8	18	26	2,5
Geografía	9	17	26	2,5
Obstetricia y Puericultura	4	18	22	2,1
Medicina	8	14	22	2,1
Ingeniería Forestal	3	17	20	1,9
Lengua y Literatura Hispánica	9	11	20	1,9
Ing. En Inf y Cont de Gestión y/o Cont. Audit	2	17	19	1,8
Arquitectura	7	12	19	1,8
Diseño	5	13	18	1,7
Historia	5	13	18	1,7
Ingeniería En Recursos Naturales Renovables	7	11	18	1,7
Enfermería	3	12	15	1,4
Ingeniería Agronómica	3	12	15	1,4
Ingeniería En Biotecnología Molecular	3	11	14	1,3
Lic. En Ciencias Mención Biología	7	7	14	1,3
Programa Académico De Bachillerato	5	8	13	1,2
Geología	2	9	11	1,0
Terapia Ocupacional	3	8	11	1,0
Otras Carreras	44	110	154	14,5
Total general	314	746	1060	100,0

Fuente: Construcción Dirección de Bienestar Estudiantil.

5. Aporte a la retención académica.

Para establecer las tasas de retención académica de los participantes del Programa, entendida como la continuidad de la calidad de estudiantes regulares finalizada el periodo 2016, se realizó la revisión por nivel de estudios a cursar para cada periodo. En términos generales el 97,5% de los participantes mantiene matrícula finalizando el periodo, en tanto, al revisar por año, se observa que los beneficiarios del año 2016 tienen mejor tasa promedio de retención, que aquellos estudiantes adscritos al programa el año 2015.

Al focalizar respecto a la tasa de retención de los participantes de primer año, esta alcanza un 85,7% para los estudiantes que recibieron el apoyo el año 2015 y un 96,6% para los estudiantes beneficiarios durante el año 2016, porcentajes superiores a la tasa de retención institucional. Por otra parte se puede observar, que para ambos periodos se incrementa el porcentaje de tasas de retención a mayor nivel de estudios de los participantes, situación que es comparativamente mayor respecto a las cifras institucionales, como se puede apreciar para el periodo 2015. También es superior la tasa de retención de los beneficiarios, al realizar la comparación con las tasas a nivel nacional de la cohorte 2015 entregadas en el último Informe del Servicio de Información de Educación Superior (SIES). La retención para el total del sistema de educación superior alcanza un 71,3% y un 77,2% en las universidades.

Tabla 3 Tasas de retención por nivel periodo 2015-2016.

BENEFICIARIOS 2015					BENEFICIARIOS 2016				
Nivel	Alumnos	Mantiene Matrícula (N°)	Retención (%)	Retención UCH (%)	Nivel	Alumnos (N°)	Mantiene Matrícula (N°)	Retención (%)	Retención UCH (%)
Primer año	7	6	85,7	82,00	Primer año	29	28	96,6	82,89
Segundo año	49	44	89,8	82,50	Segundo año	90	87	96,7	S/I
Tercer año	63	59	93,7	83,40	Tercer año	162	160	98,8	S/I

Cuarto año	61	60	98,4	72,50	Cuarto año	153	151	98,7	S/I
Quinto año	0	0	No aplica	70,30	Quinto año	113	111	98,2	S/I
Ultimo años	134	133	99,3	72,70	Ultimo años	199	195	98	S/I
TOTAL	314	302	96,2	77,23	TOTAL	746	732	98,1	

Fuente: Construcción Dirección de Bienestar Estudiantil a partir de Informe SIES 2016

Si revisamos el avance académico (ramos aprobados respecto a los ramos inscritos) el 76,4% de los beneficiarios 2015 alcanza los indicadores establecidos como satisfactorios para el Ministerio de Educación (60% de avance para primer año y 70% para curso superior), en tanto, el 89,1% de los beneficiario 2016 logra este estándar, lo que favorece las altas tasas de finalización oportuna de los participantes del Programa. En este sentido, los beneficiarios que concluyeron las actividades finales de titulación dentro de la duración oficial de la carrera declarada en la Oferta Académica ante el Ministerio de Educación, alcanzan un 69,9% para los beneficiarios 2015 y un 65,1% para los beneficiarios 2016.

Tabla 4

Porcentaje de beneficiarios con egreso académico oportuno 2015-2016.

ESTADO	BENEFICIARIOS 2015	BENEFICIARIOS 2016
Finalización estudios	79	109
Dentro duración oficial	55	71
% Finalización dentro duración oficial	69,6	65,1

Fuente: Elaboración Propia DBE.

El Programa se constituye como un soporte de apoyo socioeconómico significativo, que contribuye la retención y finalización de los estudios, producto de su flexibilidad y adaptación a los requerimientos académicos de los participantes, como también, de las habilidades personales y factores personales que confluyen para el desarrollo de una trayectoria académica exitosa.

5. Aportes del Programa a la formación del Talento Humano.

En la actualidad el escenario laboral se enmarca en un contexto cambiante con influencia permanente de los aspectos económicos, tecnológicos, demográficos y

sociales, entre otros, lo que implica una redefinición de las trayectorias laborales y de las características de las y los profesionales que integrarán los organismos públicos y privados, como quienes se desempeñen por cuenta propia, implicando la consideración de atributos no solo técnicos o formativos propios del área de especialización, si no la necesidad de habilidades, actitudes, conocimientos, experiencias y valores que integren el concepto de Empleabilidad de las personas. La empleabilidad requiere por tanto, “el autoconocimiento y una clara visión del proyecto personal que se quiere alcanzar, donde la valorización de estas cualidades son significativas en las propias organizaciones”. (Ulrich, 2005).

La inserción temprana en ámbitos vinculados a los futuros desafíos profesionales, favorece el desarrollo de espacios de aprendizaje y crecimiento individual. Asimismo, potencia atributos positivos como la capacidad de adaptación, el trabajo en equipo, la tolerancia a la frustración; lo que se ve reforzado por ser una experiencia voluntaria, a diferencia de las actividades obligatorias asociadas a pasantías y prácticas profesionales establecidas en las mallas curriculares, definiéndose como un proceso de “profesionalización espontánea”. (Planas & Enciso, 2014).

El espacio en la institución concebido por el Programa brinda protección al estudiante, ya que se forja desde la cooperación de todos y todas los(as) participantes involucrados(as), que aspira por una parte, a que se desempeñen de manera eficiente poniendo en práctica la formación de excelencia y visión crítica que han ido adquiriendo en su trayectoria académica, como también, apunta a incrementar sus atributos positivos para el mundo laboral, al poder reconocer sus debilidades y fortalezas tempranamente. De igual forma, se reduce la precarización que podrían experimentar en espacios laborales externos, dado que al mantener la condición de estudiantes, cuentan con los resguardos administrativos asociados a la protección de salud, oportunidad en el pago y claridad del ámbito de acción de sus funciones, siendo la premisa del Programa sustentarse en relaciones de respeto, confianza y horizontalidad, componentes primordiales en la conformación de equipos laborales.

Por otra parte, los montos que perciben mensualmente los estudiantes son superiores a los que pueden lograr externamente, los que en promedio de acuerdo a las actividades en las que se insertan, no sobrepasan el sueldo mínimo que para el presente año alcanza los \$257.500, considerando que para el logro de este monto deben dedicar un tiempo superior a las 33 horas tope establecidas en el Programa. Asimismo dado que existe flexibilidad en el sistema, los jóvenes pueden ir modificando sus horarios, como también, realizar actividades desde sus propios hogares optimizando sus tiempos, sin perder la calidad del trabajo que aportan.

En el caso de los organismos participantes, también se nutren de una experiencia favorable, ya que la retroalimentación que aportan los estudiantes en las respectivas dependencias en que se insertan, contribuyen en la mejora continua de procesos,

propuestas y compromisos, porque ellos han vivenciado y seguirán recepcionando las acciones corporativas de las que hoy son integrantes. Se reconoce la existencia un compromiso intrínseco de los estudiantes con los objetivos y metas corporativas constituyéndose lo anterior en una ventaja competitiva.

Conclusiones.

El Programa de Beca Laboral de la Universidad de Chile, se ha establecido y arraigado como una práctica exitosa, que favorece al desarrollo integral del estudiante, beneficiando su permanencia y futura inserción laboral, desde el “aprender haciendo”. Esto se observa a partir del aumento de los estudiantes participantes, mediante la incorporación de nuevas carreras y programas de pregrado adscritos, como también, la afiliación de diversos organismos que acogen al sistema del Programa, lo cual conlleva una valorización positiva del mecanismo. Por otra parte, los estudiantes participantes logran una alta tasa de retención y rendimiento académico, acompañado de positivos indicadores de egreso oportuno.

Para seguir avanzando y posicionando esta iniciativa, resulta necesario contar con un catastro de actividades a nivel institucional que requieran recursos humanos como apoyos parciales y flexibles, aumentando las opciones de desempeño laboral de los y las estudiantes interesados(as) que cumplan con los perfiles requeridos. De esta forma, se pretende brindar acceso al total de estudiantes que requiere contar con alternativas laborales y favorecer el tránsito entre beneficios para quienes egresan de los Programas de Residencia, Programa Preescolar y Fondo de Atención Económica.

Asimismo, se ha iniciado un trabajo para establecer alianzas públicas –privadas, que permitan incrementar la participación de estudiantes y diversificar las ofertas laborales acorde a los distintos ámbitos del conocimientos. Un ejemplo concreto es la materialización en el desarrollo de actividades mediadas en el Museo de la Memoria, con la participación de estudiantes del ámbito de las Humanidades.

Favorecerá exitosamente al Programa, contar con la elaboración de un sistema dirigido de progreso laboral, que colabore en la inserción gradual desde tareas de menor complejidad a tareas de mayor dificultad y responsabilidad, a fin de ir construyendo trayectorias de empleabilidad sólidas, que junto a una planificación gradual permitan una vinculación más cercana a las y los estudiantes. Resulta necesario complementar la Beca Laboral con mecanismos de apoyo asociados a la implementación de cursos de capacitación dirigidos, seminarios, trabajos en red, entre otras iniciativas, las cuales complementen el proceso laboral en una integralidad que dé cuenta de la “realidad” académica – laboral del estudiante.

Por tanto se deben concebir estrategias, que permitan aumentar la participación de los estudiantes pertenecientes a los primeros años de estudios, a través, de actividades

laborales focalizadas, con el propósito de aportar al ingreso temprano a su “vida laboral” y promoción de su autonomía, Asimismo es relevante establecer coordinación en los soportes que apoyan a los estudiantes a la organización de sus tiempos, por lo que se requiere contrapartes definidas en las respectivas Unidades Académicas y a nivel central, asegurando la sustentabilidad del Programa en tiempo. A dos años de la puesta en marcha del Programa, se debe sistematizar la experiencia de los participantes, de tal manera de establecer medidas correctivas y potenciar las prácticas que resultan favorables, como también, favorecer la participación de carreras y programas de Pregrado, que permitan constituir la beca laboral en un mecanismo institucional.

Referencias.

Aubry, M., Barreto, M., Acevedo, J., Foster, B., & Lobos, F. (2012). Séptima encuesta nacional de juventud. Santiago.

Castro, M. (2010). Actividad laboral de los jóvenes universitarios. Talca.

Planas-Coll, J., & Enciso-Ávila, I.-M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? En Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional (ITNEQMO-México) (págs. 23-45). Guadalajara.

Servicio de Información para la Educación Superior (SIES). (2016). Retención de primer año de pregrado, cohortes 2011-2015. Santiago.

Ulrich, D. (2005). La propuesta de valor de Recursos Humanos: La próxima agenda de RR.HH. En D. Ulrich, & W. Borckbank, The HR Value Proposition (pág. 60). Boston.

Universidad de Chile. (1982). Reglamento del fondo del programa de atención económica para los estudiantes de la universidad de Chile. Obtenido de www.uchile.cl: http://www.uchile.cl/documentos/reglamento-del-fondo-del-programa-de-atencion-economica-para-los-estudiantes-de-la-universidad-de-chile_112604_1_3704.pdf

Universidad de Chile. (2016). Manual operativo de la beca de apoyo laboral. Santiago.

EXPECTATIVAS DE CARREIRA EM UNIVERSITÁRIOS

Línea temática: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

Reivani Chisté Zanotelli Buscacio. E-mail: reivani@gmail.com

Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Adriana Benevides Soares. E-mail: adribenevides@gmail.com

Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo: As expectativas geradas em um contexto social em franca mudança podem repercutir não só no processo de decisão da carreira do estudante, mas também no desenvolvimento do seu percurso acadêmico/profissional. Nesse contexto, na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, o aluno se vê obrigado a escolher uma carreira em um momento da vida, reconhecidamente conturbado, no qual, muitas vezes, ainda não se sente preparado. Assim, este estudo objetivou identificar as expectativas de estudantes relacionadas à escolha profissional e reconhecer as influências sociais subjacentes às escolhas adotando como referencial teórico as cinco categorias de influência social: coerção, referência, legitimidade, recompensa e informação. Responderam uma entrevista semiestruturada cinco estudantes, de ambos os sexos, entre 18 e 32 anos de idade, de períodos iniciais (entre o 2º e o 5º) abordados nos *campi* de universidades públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. As entrevistas foram gravadas com permissão dos sujeitos e, em seguida, transcritas. Foi utilizada metodologia qualitativa de Análise de Conteúdo para análise dos dados. Após a análise das falas dos estudantes, três categorias se destacaram no processo de escolha da carreira: informação, referência e autoconhecimento. Pode-se concluir que os estudantes mostraram ter expectativas pouco fantasiosas, quanto à carreira que escolheram seguir, não deixando-se influenciar pelo discurso social ainda conservador. Tal comportamento pôde ser observado a partir do movimento exploratório, de busca de conhecimento e informações sobre a carreira – categoria informacional. Entretanto, nota-se uma forte influência dos pais, percebida pelos estudantes, seguida de professores e amigos, ambos na categoria referência. Ademais, o crescente reconhecimento das próprias características, necessidades e desejos,

categoria denominada aqui como autoconhecimento, reforça a importância do conhecimento de si mesmo no processo de escolha profissional e tende a contribuir para uma escolha mais realista da carreira, sendo essa a principal contribuição desse estudo. Entre as limitações do estudo, verifica-se um número pequeno de sujeitos entrevistados, conduta que torna o resultado pouco generalizável. Outro aspecto que deve ser considerado é o fato de que na amostra deste estudo prevaleceram participantes de classe social média e alta o que pode ter contribuído para um processo de escolha de carreira de forma mais confortável, voltado para seus próprios desejos e necessidades uma vez que desfrutaram de boa condição socioeconômica e não precisaram, até o momento, trabalhar para se manter.

Palavras-chave: Expectativas, Estudantes Universitários, Escolha Profissional, Carreira, Estudo Qualitativo.

1. Introdução

Eleger uma carreira é considerada uma opção que muitos jovens fazem em busca da independência financeira ou da realização pessoal. Porém, muitas vezes, ainda encarada como “decisiva para a vida toda”, a decisão por uma carreira, ao término do Ensino Médio, acontece a partir de escolhas feitas em uma etapa da vida em que o aluno ainda não possui as condições necessárias para avaliar, as perspectivas dos acontecimentos que o aguardam durante e após o término de seu curso. Por isso, o processo decisional não deve ser considerado um método rígido, tampouco linear (Gadassi, Gati, & Dayan, 2012; Gati, 2013). Por outro lado, a decisão vem permeada de expectativas construídas ao longo de seu ciclo de vida (Super, Savickas, & Super, 1996) a partir do autoconhecimento e de influências sociais tais como familiares, amigos, professores e da mídia. Destarte, o comportamento exploratório, tem sido fomentado e explorado por Teixeira e Dias (2011) como um aspecto importante do estágio evolutivo de desenvolvimento vocacional e do processo de decisão de carreira, a partir do qual, por assim dizer, é realizado um mapeamento das características internas e externas do indivíduo. No entanto, embora os autores considerem a exploração um estágio do desenvolvimento vocacional, ele parece não ocorrer da mesma forma para todos. Este fato tem sido evidenciado pelo processo de indecisão apresentado nos estudos de Faria e Taveira (2006) e Lassance, Badargi e Teixeira, (2009) ou pela troca de curso no primeiro ano de graduação (Felix, 2013). Nesse sentido, entender como as escolhas são afetadas pela dinâmica de elementos sociais e pessoais pode contribuir para um desenvolvimento de carreira pautado em condições mais próximas às necessidades do aluno oferecendo-lhe maior autonomia frente às decisões (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Teixeira, 2008).

As expectativas que os estudantes possuem sobre a universidade e seu futuro profissional pode ser considerado um tema complexo, não só por se tratar de uma população heterogênea como, por exemplo, em relação à faixa etária, aos objetivos de vida pessoal e profissional, como também pelo caráter dinâmico, do contexto social em que está inserido. A lógica de mercado inaugurada a partir da década de 90 reflete, cada vez mais, nas atitudes e percepções das pessoas. Valores, tradicionalmente conhecidos, vêm sendo, senão substituídos, deixados de lado a favor da flexibilidade, da mobilidade do planejamento e dos projetos em curto prazo (Zanotelli, 2009). Assim, se por um lado as expectativas são as predições acerca do desempenho em determinado contexto social (Gomes & Soares, 2013); deve-se levar em consideração que são permeadas por um contexto sócio-histórico-cultural que pode exercer influência sobre o que se espera da vida acadêmica (Faria & Loureiro, 2015; Setton, 2011; Teixeira, 2008).

Por vezes, pessoas fazem suas escolhas de carreira de forma irrealista, conhecendo pouco sobre a totalidade das implicações das mesmas em termos de tarefas, dificuldades e responsabilidades (Gomes & Soares, 2013). Além disso, a família, a escola e a sociedade, muitas vezes influenciam na decisão do adolescente, seja para motivá-lo a seguir a carreira dos pais, seja para estimulá-lo seguir à “carreira da moda” (Aguiar & Conceição, 2009; Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003). Tanto de uma forma como de outra, muitas vezes a pessoa opta por uma carreira que “não escolheu” de fato. A ausência da investigação e do pensamento crítico acabam por prejudicar aprendizagens essenciais na vida, entre elas, a de saber lidar com situações de escolha (Neiva, 2013), de desenvolver habilidades de exploração e de tomada de decisão (Gadassi, Gati, & Dayan, 2012; Gati, 2013; Oliveira & Dias, 2013; Teixeira & Dias, 2011) o que pode contribuir para o desenvolvimento de expectativas fantasiosas sobre o Ensino Superior (Gomes & Soares, 2013). Por outro lado, expectativas mais realistas sobre o curso e sobre a instituição (Nadelson et al., 2013), geralmente atribuídas àqueles que têm maior conhecimento sobre a vida universitária, podem contribuir para a permanência e conclusão do curso levando-os a um compromisso em relação à profissão (Freund, Cohen, Blit-Cohen, & Dehan, 2013).

Dessa forma, faz-se importante investigar, adicionado às motivações do próprio sujeito, como as influências sociais, pautadas no modelo teórico de French e Raven (1959), contribuem para a formação das expectativas a fim de que com esse conhecimento se possa empoderar o estudante no processo de decisão. Levando em consideração os poucos estudos de natureza qualitativa encontrados sobre o tema expectativas acadêmicas relacionadas à carreira, esta investigação se debruça no discurso dos estudantes universitários, com o intuito de oferecer uma análise dos relatos que traduzem suas experiências no Ensino Superior com destaque em dois objetivos: identificar as expectativas relacionadas à escolha profissional e as influências sociais que estão subjacentes às suas escolhas.

2. Método

Foi utilizada uma entrevista semiestruturada, construída especialmente para este estudo composta por um roteiro de 20 perguntas semiabertas relacionados: a) a escolha profissional e as expectativas relacionadas ao curso/carreira e mercado de trabalho e b) a percepção das possíveis influências sociais. Os itens emergiram a partir da literatura com destaque para o modelo sociocognitivo de French e Raven (1959) e, posteriormente, levados à avaliação crítica de três professores/juízes da área de pesquisa qualitativa. Fizeram parte do estudo cinco estudantes, dois do sexo masculino e três do feminino, entre 18 e 32 anos de idade, de períodos iniciais (entre o 2º e o 5º) do Ensino Superior de universidades públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. O número de participantes foi determinado uma vez que se atingiu a saturação teórica. Os participantes foram abordados no *campus* das universidades e convidados a participar voluntariamente da entrevista. Após a explicação do objetivo da pesquisa, responderam ao Questionário Critério Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (2015), que avalia o nível socioeconômico. As entrevistas duraram em torno de 60 minutos, foram transcritas na íntegra e, posteriormente, analisadas e categorizadas levando-se em conta dois critérios: expectativas relacionadas à escolha profissional e influências sociais percebidas em relação à sua escolha profissional tais como: família, amigos, professores, informação e conhecimento e, por fim, o autoconhecimento. Foi utilizado Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) para analisar os dados. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de que fosse reservado o direito do anonimato. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.

3. Resultados e Discussão

Algumas categorias identificadas, apontaram para dois tipos de resultados. O primeiro voltado para as expectativas acadêmicas relacionadas à carreira/curso/mercado de trabalho e o segundo, para as possíveis influências sociais na escolha profissional tais como: família, amigos, professores, informação e autoconhecimento.

Sobre as expectativas, os entrevistados se mostraram satisfeitos com o curso que estavam fazendo o que demonstrou ser um indicador importante para o planejamento de projetos futuros. Além de satisfeitos, mostraram conhecer o modo de funcionamento acadêmico do seu curso, como pode ser observado na fala seguinte.

O curso correspondeu bastante às minhas expectativas. Uma coisa que acho interessante é que o currículo está sempre mudando. Entrei, era um currículo, agora ele foi dividido em duas áreas de concentração. Aí, as matérias mudam para otimizar, focar mais nos pontos específicos.

Nessas, você pode pegar matérias do Mestrado (sujeito 2, comunicação pessoal, 4º período).

As expectativas relacionadas ao desenvolvimento profissional parecem vincular-se a um maior conhecimento sobre a profissão, através dos meios de comunicação, à sua trajetória na universidade e às oportunidades existentes no mercado de trabalho, bem como a percepção sobre si mesmo, isto é, conhecimento de suas necessidades e motivações (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Teixeira & Dias, 2011; Teixeira, 2008). O conjunto desses fatores pode indicar uma tendência, mais atual, de que os estudantes possam desenvolver expectativas mais reais diante da carreira escolhida, uma vez que há uma aproximação entre suas aspirações e o que se encontra de fato no curso e, posteriormente, no mercado de trabalho.

O curso de Artes dá diversas opções profissionais. Eu li sobre o curso, sobre as opções de trabalho e olhei a grade curricular. Li sobre os cursos de Artes Visuais (Licenciatura) e Artes Plásticas (Bacharelado) para escolher o que mais atendia a minhas aspirações. Seu ponto forte é em formar pesquisadores, o que acho excelente (sujeito 5, comunicação pessoal, 2º período).

Embora a satisfação das perspectivas quanto ao curso escolhido tenha se mostrado clara em relação às possibilidades de desenvolvimento de carreira, é notório que a escolha profissional e as expectativas geradas no estudante podem sofrer influência de outras naturezas. Neste estudo, destaca-se o papel da família, dos professores, dos amigos, da informação/conhecimento e do autoconhecimento, resultado que corrobora as pesquisas de Bright, Pryor, Wilkenfeld e Earl (2005); Pereira e Garcia, (2007) e das diferenças geracionais apontadas por Cordeiro, Freitag, Fischer e Albuquerque (2013); Ferreira et al. (2013).

Assim, os entrevistados relatam ter tido apoio da família na sua escolha profissional, mas antes do apoio, alegam ter sofrido pressão dos pais. Segundo os entrevistados, seus pais tenderam a orientá-los de acordo com a profissão que exerciam ou direcionavam-nos por uma preocupação relacionada a fatores financeiros e estabilidade profissional. Como afirmam Paula et al. (2014), a influência da família é, muitas vezes, determinante na escolha, concordando ou não com os reais desejos e vocação do adolescente. No entanto guiados por um maior autoconhecimento, os estudantes “aceitaram” as ideias externas, contudo não de forma passiva, fizeram delas uma forma de buscar informações e mapear seus próprios interesses mediando o desejo dos pais e sua própria vontade a fim de fazer o curso que mais se aproximava do seu perfil e das suas expectativas acadêmicas.

Lá pro final do Ensino Médio, não tive muito apoio dos meus pais para fazer Música, que era o que eu queria. Tive apoio, mas parecia que ia ser Ciência da Computação mesmo, só que nunca fui muito bom em matemática. Então pesquisando, a gente achou o curso de Mídia Digital dentro do curso de Design, que parecia ser um curso que tinha espaço para criar, parecia que eu podia fazer jogos e ainda com algo relacionado à música (sujeito 3, comunicação pessoal, 5º período).

Por outro lado, se a família exerce uma influência inegável e inevitável na escolha da carreira dos filhos, ela também pode contribuir para a abertura de novos olhares sobre a profissão e o mercado de trabalho, sendo solicitados como ferramenta de suporte, para aumentar o nível informacional e o comportamento exploratório ajudando a minimizar a distância entre o real e o imaginário na construção de sua carreira (Badargi, Lassance, & Teixeira, 2012; Teixeira & Dias, 2011), como pode ser percebido na fala a seguir.

Meu pai sempre me incentivou a fazer Direito, devido a minha capacidade argumentativa muito forte, mas, quando, no final das contas, eu decidi fazer Artes, ele não proibiu e apoiou. A minha mãe também, apesar de pensar que eu poderia fazer Arquitetura como ela, ou Jornalismo, que era uma das minhas opções também, já que eu gosto muito de escrever e escrevo bem (sujeito 5, comunicação pessoal, 2º período).

Como foi visto, a família contribui no processo de escolha da carreira, seja como suporte informacional ou emocional. Porém é importante considerar que os amigos também podem exercer uma

relevante função seja oferecendo suporte emocional, seja através de conversas e troca de informações nesse processo (Pereira & Garcia, 2007). Embora a opinião dos amigos sobre a decisão profissional dos seus semelhantes possa contribuir no processo de escolha do curso, já que, na maioria das vezes, o aluno nesse momento está ainda indeciso (Faria & Taveira, 2006; Lassance, Badargi, & Teixeira, 2009) e acaba por seguir o que os colegas fazem, no presente estudo, a avaliação dos amigos não foi um aspecto forte a ponto de fazê-los mudar a sua escolha inicial pelo curso. Os estudantes entrevistados mostraram-se bastante certos do que queriam fazer e não se deixaram levar por opiniões diferentes das suas.

Meus amigos acreditavam que eu poderia tentar um curso considerado mais difícil que também conseguiria.

Mas sabiam que a Arte tinha tudo a ver comigo e diziam que eu realmente havia nascido para isso, que era o meu talento, então, me apoiaram (sujeito 5, comunicação pessoal, 2º período).

Assim, como a qualidade das relações estabelecidas entre os adolescentes e sua família, a relação com os seus professores também pode contribuir no processo de escolha profissional. É sabido que professores carismáticos tendem a atrair a atenção de jovens que interessam-se pelas disciplinas por eles lecionadas, facilitando o processo de aprendizagem, tornando-o atrativo para o estudante e, inevitavelmente, para o processo de escolha profissional. Nesse contexto, os professores são figuras fundamentais de apoio e desafio a construção vocacional (Ferreira, Nascimento, & Fontaine, 2009). Nesse sentido, para parte dos sujeitos entrevistados, as experiências estudantis anteriores tais como a opinião ou as atitudes dos professores, especialmente do Ensino Médio, funcionaram como uma referência profissional, com os quais se identificaram e puderam ter um maior aprendizado com disciplinas específicas.

Eu gostava tanto das aulas de uma professora no Ensino Médio que acabei seguindo ela (sujeito 4, comunicação pessoal, 2º período).

Na fala apresentada, pôde-se observar que professores podem ser uma referência estimulante aos entrevistados que procuram definir-se por uma carreira. De modo geral, pode-se também concluir que os sujeitos fizeram suas escolhas estimulados por elementos que fazem parte do conceito de expectativas acadêmicas: a motivação e o comportamento exploratório, associado à busca de informações e a projetos futuros, tendo como cenário as relações estabelecidas com familiares, principalmente os genitores, com os amigos mais próximos e professores com os quais se identificam. A percepção sobre seus anseios e autoconhecimento, adicionados à aquisição de informações sobre a realidade profissional, através da Internet, revistas especializadas e guias sobre profissões, foi uma característica que esteve presente nas falas dos entrevistados relacionadas às expectativas do curso e à escolha da carreira, o que facilitou o processo de escolha em relação à profissão, bem como parece ter contribuído para diminuir a lacuna existente entre as expectativas fantasiosas e reais sobre os mesmos. Os estudantes entrevistados mantiveram suas escolhas iniciais, visto que, mesmo diante da opinião de terceiros, mantiveram-se fiéis às suas preferências. Esses elementos fomentam o modelo sociocognitivo de escolha profissional que contempla as aprendizagens e experiências internalizadas ao longo do seu desenvolvimento e autoconhecimento (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Teixeira, 2008).

4. Conclusões

Este estudo indica que parte dos estudantes universitários entrevistados sabe, com clareza, o que querem em relação ao seu futuro profissional e buscam informações com mais facilidade provavelmente devido à maior acessibilidade à informação. Além disso, parecem começar a reconhecer suas próprias características, necessidades e desejos, categoria denominada aqui como autoconhecimento. Sendo assim, formam sua própria visão de como desejam e esperam que seja sua vida acadêmica e profissional, não se deixam influenciar facilmente pela família, amigos ou por um discurso social ainda muito conservador no que se refere à escolha de profissões mais tradicionais, embora isso ainda aconteça. Diante desse contexto, este estudo contribui para reforçar a importância do autoconhecimento, aspecto que vem sendo cada vez mais considerado pelos estudantes. Assim, o reconhecimento e a valorização das suas próprias características, aptidões e habilidades, necessidades e desejos tendem a contribuir para uma escolha mais realista da carreira.

A categoria autoconhecimento pode expressar o conhecimento, mesmo que de forma superficial, das características pessoais tais como aptidões, habilidades, necessidades e aspirações do sujeito em relação a um objeto específico, que neste estudo refere-se à escolha da carreira. Não obstante, sendo esta uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, como ferramenta metodológica, não foi possível medir o quanto esse construto, o autoconhecimento, realmente influenciou ou se relacionou com o desenvolvimento das expectativas de carreira. O que se pode concluir é que as falas dos estudantes entrevistados neste estudo indicam um nível inicial de conhecimento sobre si mesmo, e demonstram certa segurança com suas escolhas iniciais, sentimento que pode contribuir para a diminuição da lacuna entre o real e suas expectativas, muitas vezes, pouco realistas, questão apresentada de forma recorrente em vários estudos (Gomes & Soares, 2013). O autoconhecimento, adicionado a um maior acesso à informação através dos pais, amigos, professores e profissionais da área permitiu alinhar ao conhecimento que tinham sobre a realidade da profissão às suas necessidades, uma vez que demonstraram ter maior entendimento sobre si mesmos. Tal movimento parece ainda um pouco tímido diante das pressões exercidas pela sociedade para a escolha de carreiras mais tradicionais e valorizadas.

Entre as limitações, verifica-se um número pequeno de sujeitos entrevistados, o que torna o resultado pouco generalizável. Outro aspecto que deve ser considerado é que na amostra deste estudo prevaleceram participantes de classe social média e alta o que pode ter facilitado o acesso à informação e contribuído para um processo de escolha de carreira de forma mais confortável voltado para seus próprios desejos uma vez que eles desfrutam de boas condições/status familiar e não precisaram, até o momento, trabalhar para se manter. Como sugestão de investigações futuras é interessante que se leve em consideração a ampliação do número de participantes para que se possa aumentar o nível de generalização dos resultados bem como propiciar outras sugestões de intervenção para melhorar a transição do estudante do

Ensino Médio para o Ensino Superior. Além disso, contemplar as diferentes classes sociais. Essas podem evidenciar diferenças significativas no que diz respeito à orientação oferecida pela família, em relação aos interesses entre os pares, ao estímulo dados pelos professores, bem como, ao acesso informacional sobre a carreira e ao desenvolvimento do autoconhecimento como um processo que pode ser iniciado no Ensino Médio alcançando o Ensino Superior.

Agradecimento

Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/Capes) pelo apoio financeiro.

Referências

- Aguiar, F. H. R., & Conceição, M. I. G. (2009). Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), pp. 105-115. Recuperado em 19 julho 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a11.pdf>.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas. (2015). *Critério de classificação econômica Brasil*. Recuperado em 20 julho 2016, de <http://www.abep.org/criterio-brasil>.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 153-166. Recuperado em 22 julho 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100013.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Teixeira, M. A. P. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In M. N. Baptista & M. L. M. Teodoro (Orgs.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenções* (pp. 135-144). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 19-36. doi: 10.1007/s10775-005-2123-6.
- Cordeiro, H. T. D., Freitag, B. B., Fischer, A. L., & Albuquerque, L. G. (2013). A questão das gerações no campo da gestão de pessoas: Tema emergente? *Revista de Carreiras e Pessoas*, 3(2), 2-18. Recuperado em 25 julho 2016, de <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/16531>.
- Faria, L. & Loureiro, N. (2015). Aconselhamento de carreira multicultural: Abordagens teóricas e implicações para a prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16 (1), 11-21.
- Faria, L. & Taveira, M. do C. (2006). Avaliação da exploração e da indecisão de jovens no contexto da consulta psicológica vocacional: Um estudo da eficácia da intervenção. In C. Machado et al. (Eds.), *Actas da 11ª Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1-16). Braga: Psiquilibrios. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/7444>.
- Felix, G. M. (2013). Transferência interna é alternativa para quem repensa escolha do curso. *Educação USP Online Destaque*. Recuperado de <http://www5.usp.br/22074/transferencia-interna-da-usp-e-alternativa-para-quem-repensa-escolha-do-curso/>.
- Ferreira, A. F., Nascimento, I., & Fontaine, A. M. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 43-56.

- Ferreira, S. I., Saavedra, L., Taveira, M. C., & Araújo, A. M. (2013). Escolhas e planejamento de carreira: A tirania dos discursos tradicionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 165-175.
- French, J. P., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Carwright, (Org.), *Studies in social power*. Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Freund, A., Cohen, A., Blit-Cohen, E., & Dehan, N. (2013). Professional socialization and commitment to the profession in social work students in Israel. *Management Education & Development*, 1(13727). doi: 10.5465/AMBPP.2013.13727abstract
- Gadassi, R., Gati, I., & Dayan, A. (2012). The adaptability of career decision-making profiles. *Journal of Counseling Psychology*, 59(4), 612-622.
- Gati, I. (2013). Advances in career decision making. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook and vocational psychology: Theory, research and practice* (pp. 183-216). New York: Routledge.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Lassance, M. C. P., Bardagi, M. P., & Teixeira, M. A. P. (2009). Avaliação de uma intervenção cognitivo-evolutiva em orientação profissional com um grupo de adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 23-32.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhrman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies*, 3(1), 50-62. doi: 10.5539/hes.v3n1p50.
- Neiva, K. M. C. (2013). *Processos de escolha e orientação profissional*. São Paulo: Vetor.
- Oliveira, C. T. & Dias, A. C. G. (2013). Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 61-72.
- Paula, A. V., Dutra, A. M., & Vilas Boas, A. A. (2014). Percepções de adolescentes e seus cuidadores quanto ao nível de maturidade para escolha profissional. *Revista FSA*, 11(4), 206-218. Recuperado em 04 agosto 2016, de www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/download/634/369.
- Pereira, F. N. E., & Garcia, A. (2007). Amizade e escolha profissional: Influência ou cooperação? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 71 – 86.
- Setton, M. G. J. (2011). Teorias da socialização: Um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Revista Educação e Pesquisa*, 37(4), 711-724.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey Bass.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16.
- Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2011). Escalas de exploração vocacional para estudantes de ensino médio. *Estudos de Psicologia*, 28(1), 89-96.
- Zanotelli, R. C. (2009). *Professores do Ensino Superior frente às novas tecnologias: Usos e desusos do computador e da Internet no cotidiano do trabalho* (Tese de Doutorado em Psicologia), Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA ANALIZADA DESDE LA PERSPECTIVA DE SISTEMAS BLANDOS

Línea Temática Prácticas curriculares

Carvajal Olaya, Patricia
Trejos Carpintero, Álvaro Antonio
Gordillo, María Isabel

Grupo de Investigación en Estadística Multivariada – GIEM
Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia
e-mail: pacarva@utp.edu.co

Palabras clave. Visión sistémica interpretativa, Complejidad, Sistemas blandos

Resumen. Los fenómenos del mundo real que encierran gran complejidad requieren para su abordaje, preferiblemente, un enfoque sistémico que los aborde en toda su dimensionalidad, identificando desde el comienzo sí el sistema es duro o blando. Los sistemas duros se caracterizan por que los problemas están bien definidos y solo resta buscar soluciones eficientes. En tanto que los sistemas blandos se caracterizan por la indefinición precisa del problema, es decir, este se encuentra desestructurado, lo cual, usualmente, ocurre en problemas sociales; donde hay tantas interpretaciones de la realidad como involucrados existan, cada uno con su propia cosmovisión del mismo. En estos casos surgen diversas propuestas de solución, no todas, “viables culturalmente, ni deseables sistemáticamente” (Checkland, citado por Rodríguez, p.62, 1994). En esta segunda clasificación, encaja la deserción estudiantil con sus múltiples actores, todos y cada uno defendiendo sus propias interpretaciones y propuestas de solución. Por lo anterior, se hace necesario construir con ellos una propuesta conjunta que alcance consenso y sea viable en su implantación y sostenibilidad, para ello se propone el uso de la metodología “sistemas blandos” MSB de Checkland (1990). En el presente escrito, por razones de los criterios de espacio, nos ocuparemos de mostrar la experiencia de la aplicación de la MSB, en el análisis de una de las variables referenciadas en la literatura de la deserción como una de las probables causantes de la deserción estudiantil: la práctica docente en el aula de clase. Para ello usaremos la información acopiada de los 40 cursos de matemáticas de fundamentación de los semestres académicos 2015-I y 2015-II que conforman la estrategia denominada

semestre nivelatorio²¹ en la Universidad Tecnológica de Pereira –UTP-. Con la MSB tendremos una visión sistémica interpretativa de la práctica docente y de cómo ésta puede contribuir al mejor desempeño académico de los estudiantes y por ende, seguramente a mejorar la permanencia de ellos en el sistema.

1. Metodología de Checkland

La MSB recoge una visión sistémica interpretativa de la fenomenología Husserliana y de la hermenéutica de Gadamer. En resumen:

La visión hermenéutica posee la posición de la fenomenología en el sentido de que la realidad está en el observante y no fuera de él; por tanto, al observar el mundo real se forman diversas imágenes, creando una descripción amplia de la situación presente de la organización que considera a su vez a los involucrados en ella y las visiones que ellos tienen de la misma. A este modelo de la organización se le añade la visión historicista, la cual enriquece más aún la descripción de la organización al considerarse la trayectoria histórica de la misma y también de los involucrados en ella. Incorporar la historia de la organización y a quienes la integran permite que se tenga una descripción mucho más dinámica, compleja y rica que las proporcionadas por las visiones anteriores. (Rodríguez, p.49)

Sobre la base de las consideraciones teóricas anteriores, Checkland (1990) puntualiza que ante la confluencia de diversas visiones del problema, es necesario, en principio, lograr la definición y delimitación clara del problema, recogiendo las visiones de todos los involucrados, creando conciencia de la necesidad de implantar una transformación que genere cambios beneficiosos para todos. Para lograr lo anterior la Metodología de Sistemas Blandos (MSB) aborda siete (7) etapas, las cuales son descritas brevemente a continuación, antes de proceder a su aplicación en la comprensión de la práctica docente en los cursos de matemáticas de fundamentación.

1. *La situación no estructurada.* Se refiere a realizar un acercamiento a la situación problemática para observar los eventos que ocurren en ella, sin detenerse a observar el tipo y calidad de interacciones que se dan entre los elementos involucrados pero sí tratando de vislumbrar la manera de delimitar el problema que se enfrenta.
2. *La situación expresada.* Aquí, dejando a un lado los paradigmas del investigador, alcanzando la objetivación, se visualizan los elementos que integran la situación problema. Para objetivar se hace uso de las herramientas que da la investigación cuantitativa, de manera que se pueda reconstruir el pasado, aclarar el presente y proyectar el futuro desde el sentir de los involucrados en la situación-problema. Es de vital importancia reconocer los

²¹ Dicho semestre es un puente que busca facilitar el tránsito de los estudiantes de la educación media hacia la universidad procurando la nivelación de conocimientos requeridos en la educación superior, principalmente, en el área de matemáticas.

- conflictos de intereses que se estén presentando entre los involucrados, así como la estructura de poder subyacente dentro y fuera del sistema en estudio.
3. *La elaboración de definiciones básicas o definiciones raíz de sistemas pertinentes.* Una vez se ha estructurado la situación, ya se cuenta con la información para enunciar “potenciales problemas delimitados” y se procede a plantear “definiciones básicas” que vislumbren las soluciones posibles y los cambios que sean necesarios de implantar en la realidad. Es el momento de apelar al concepto de weltanschauung (cosmovisiones) (Checkland y Davies, 1986; Rodríguez Ulloa, 1990b) que surge como apoyo para concebir varias definiciones básicas, cada una con los probables cambios asociados. En otras palabras es establecer qué transformación es necesario implementar en la realidad a partir de cada definición básica. Para verificar la correcta elaboración de una definición básica se recurre al CATWOE (Bergvall-Kåreborn et. al. 2004), a saber: consumidores, actores, proceso de transformación, weltanschauung, visión que da la transformación, propietarios y restricción del ambiente. (Ver Tabla 1)
 4. *La elaboración de modelos conceptuales.* A partir de la interacción de los verbos en infinitivo presentes en cada definición raíz se genera un modelo conceptual.
 5. *Comparación de los modelos conceptuales con la realidad:* Es necesario comparar el modelo conceptual propuesto con la situación que pretende representar con el fin de verificar la presencia de diferencias que deberán ser atendidas. Es comparar D con B.
 6. *Cambios factibles y deseables.* Es el momento de verificar la viabilidad cultural, económica y social de los cambios propuestos.
 7. *Implantación de los cambios en el mundo real.* Es el momento de rodar las estrategias diseñadas a resolver el problema estructurado. Las mismas deben ser monitoreadas y ajustadas cuando así sea requerido.

Tabla 1. Síntesis de la definición raíz del problema

C	“consumidores o clientes”	Consumidores, usuarios que se beneficiaran de la transformación
A	“Actores”	Son aquellos que llevan a cabo la transformación
T	“Transformación”	Proceso mediante el cual las entradas se convierten en salidas
W	“ <u>Weltanschauung</u> ”	Del alemán traduce: Visión de mundo o cosmovisión, esta es la que hace a T significativa en un contexto. Es la que permite interpretar el propósito de la transformación.
O	“ <u>Owners</u> ”	Propietarios: actores con mayor poder son lo que pueden detener o propiciar el avance de la transformación
E	“ <u>Environment</u> ”	Entorno: Restricciones externas: entes gubernamentales, sociedad, etc.

Fuente adaptada de Checklad (1999)

2. Aplicación de la Metodología de Checkland a la comprensión de la práctica docente

Contexto: Cuando se planteó un semestre de nivelación en la UTP para atender la debilidad de competencias con las que históricamente llegan los nuevos estudiantes de ingenierías, tecnologías y administración del medio ambiente, principalmente en el área de matemáticas, existía un desconocimiento del estado de la práctica docente en el aula de clase, no se conocía de qué manera los docentes de los cursos de matemáticas de fundamentación, estaban ejecutando su tarea y la probable influencia que esto tendría en el rendimiento académico de los estudiantes y por ende su contribución en el desempeño, que en caso ser bajo, con alguna probabilidad podría derivar en una posible deserción; afectando a su vez, de manera negativa el propósito para el que fue creado el semestre de nivelación.

Ante este panorama, se volvió imperativo conocer, de cerca, las prácticas docentes. Por tanto, se inició un operativo instrumental que permitiera recoger la percepción de directivos académico- administrativos, docentes y estudiantes, así como los datos cuantitativos que daban cuenta del desempeño estudiantil en la asignatura de matemáticas, e igualmente de la puntuación ICFES²² que los estudiantes obtuvieron en las pruebas de Estado, las cuales son requisito para la admisión a la universidad. Como puede verse de lo descrito anteriormente, se está ante un fenómeno en el cual el componente humano tiene un peso significativo y donde hay muchas opiniones e interpretaciones tan diversas sobre el bajo rendimiento académico, que es pertinente aplicar el MSB a fin de dilucidar las prácticas docentes y su relación con el desempeño académico de los estudiantes.

2.1.1. Etapa 1 La situación no estructurada.

- Carencia de un sistema de evaluación adecuada del desempeño docente que guarde correspondencia con el modelo pedagógico institucional.
- Estructuración de escenarios académicos con resultados medidos por cifras cuantitativas de deserción y cobertura sin reconocer las características de la práctica docente y su influencia.
- Dificultad en la comprensión de las practicas docentes en relación a los saberes pedagógicos, disciplinar, académico, comunicativo y actitudinal del docente en el currículo vívido.
- Capacitación docente realizada bajo parámetros distantes de la medición de desempeño académico estudiantil, es decir, en ausencia del diagnóstico producto de la percepción de los estudiantes y sus resultados académicos.

2.1.2. Etapa 2 Situación expresada o causas más influyentes

Para identificar los elementos que integran la situación problema y además objetivar la postura del investigador se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección:

Test (Retest) de matemática - Encuestas a estudiantes
Encuestas a directivos UTP- Entrevistas a docentes

²² ICFES: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior. Organismo encargado de diseñar, aplicar y calificar las pruebas de evaluación de conocimientos exigidas para el acceso a la Educación Superior.

Bases de datos sobre las pruebas test-retest de matemáticas, notas del curso al final del semestre cohortes 2015 y puntuaciones ICFES de entrada.

Las poblaciones objetivo involucrados en el problema fueron:

- *Estudiantes.* Al inicio del semestre se realiza el test de matemática (para medir conocimientos y habilidades con las matemáticas al ingreso a la universidad), luego al final del semestre se vuelve a aplicar el test de salida (para medir conocimientos y habilidades en matemáticas adquiridas en el curso de matemáticas de fundamentación) a todos los estudiantes que continúan matriculados en la matemática de fundamentación. Durante el espacio del retest los estudiantes responden además un cuestionario de preguntas sobre elementos de las prácticas docentes, e igualmente dan su opinión sobre la dificultad del retest, el semestre de nivelación y sus propias actitudes frente al curso (autoevaluación).
- *Directivos.* Durante el transcurso de la investigación se realizan encuestas a los directivos académicos de Ingenierías, Humanidades y Educación para explorar su percepción sobre el semestre de nivelación, la práctica docente en cuanto aspectos metodológicos, pedagógicos y didácticos, cuáles son las directrices que los directivos-académicos dan a los docentes para la ejecución de su práctica.
- *Docentes.* Se entrevistaron los docentes con mayor y menor valoración en cuanto al avance relativo de sus estudiantes asignados de acuerdo con el nivel de acierto de estos en las pruebas test-retest y la diferencia entre los resultados. Para cada indicador se elaboran los protocolos correspondientes. En total se entrevistaron 40 docentes y las variables exploradas fueron: Teorías didácticas que sustentan la práctica (este último solo para directivos y docentes), Uso de recursos didácticos, Metodologías del docente, Planeación y organización, Sistema de evaluación, Interrelación con el estudiante, Producción intelectual del docente y Capacitaciones y formación de su campo disciplinar

Con el apoyo de estos instrumentos de recolección se pudo delimitar el problema “del desconocimiento de la práctica docente” identificando sus causales:

- Desconocimiento conceptual y de significaciones, respecto a la práctica docente, por parte de la comunidad académica.
- Poca comprensión de los docentes de su rol e influencia en el desempeño académico de los estudiantes y las eventuales deserciones.
- Dirección académico-administrativa enfocada en ofrecer acompañamiento a la comunidad estudiantil sin intervenir en las necesidades de formación que la comunidad docente requiere para ese fin.
- Inexistencia de lineamientos institucionales claros para la ejecución de la práctica docente.
- Inexistencia de investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre prácticas docentes detalladas tendientes a la generación de estrategias mejoradoras.

2.1.3 Definición de raíz de sistemas pertinentes.

Según los causales del problema identificados en la etapa 2, es de suma importancia conocer el estado de la práctica docente en el aula de clase, para ello se dispone de información proporcionada por administrativos, docentes y estudiantes; además de

datos cuantitativos relacionados con el desempeño estudiantil en la asignatura de matemáticas modalidad fundamentación de la UTP cohorte 2015-I. Una vez identificadas las fuentes de información, también es necesario reconocer si están claros todos los actores que participan de la problemática, sea de manera directa o indirecta, cuáles son sus roles y alcances para implantar las transformaciones requeridas a fin de lograr una práctica docente delineada, comprendida y ejecutada que contribuya a un mejor desempeño de los estudiantes en los cursos de matemáticas, evitando en lo posible, la pérdida de la asignatura y las consecuencias que se van derivando de estos hechos, como son la dilación de las carreras y la deserción escolar. En la tabla 2, a continuación, se recurre al CATOWE para verificar si es correcta la elaboración de la definición básica del problema, si están contemplados todos los actores y cuáles son sus roles en la solución de la problemática o como dijera Checkland en la implantación de la transformación requerida:

Tabla 2. Síntesis de la definición raíz del problema en el estudio de la práctica docente

C	"Consumidores o clientes"	Los beneficiarios de la transformación (Sistema)	Los estudiantes, docentes y administrativos
A	"Actores"	Quienes harán la transformación	Administrativos
T	"Transformación"	Es el proceso mediante el cual la Entrada se convierte en salida	Conocimiento del estado de la práctica docente en el área de matemática modalidad fundamentación tendiente a la generación de políticas educativas para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes en el marco del SCR
W	"Weltanschauung"	La visión queda la transformación T	Estudiantes adaptados a la vida universitaria y en permanencia en la UTP a partir de unas buenas prácticas docentes
O	"Owners"	Propietarios del sistema	Vicerrectoría Académica, Directores de programa y Vicerrectoría de Bienestar
E	"Environment"	Medio ambiente interacción	Entes gubernamentales, sociedad, familia

2.1.4. Etapa 4. Confección y Verificación de Modelos Conceptuales.

Desde la definición raíz se genera un modelo conceptual, que viene a ser la expresión, en lenguaje sistémico de la agrupación gráfica de verbos que representan las acciones a seguir para transformar la realidad. Aquí lo que se logra es concretar las acciones a realizar para solucionar el problema “del desconocimiento de las prácticas docentes y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de la matemática de fundamentación”.

Este modelo (Ver Ilustración I) se refiere a la comprensión de las prácticas docentes para establecer actividades de mejora que redunden en un alto rendimiento

académico de los estudiantes y posterior mejoramiento de los indicadores (Transformación). En el entendido que la relación estudiante-docente es de aprendizaje-enseñanza tácita o explícita y mutua en el aula de clase. En este contexto de docentes y estudiantes emerge el administrativo encargado de dos asuntos importantes: El primero, se refiere a la construcción de lineamientos didácticos, pedagógicos y metodológicos adecuados en concordancia con el sistema de evaluación institucional, y el segundo a empoderar al docente, de manera que el currículo formal se explicita en la práctica docente, es decir en el currículo vivido. Lo anterior conlleva a indagar los aspectos relevantes de la práctica docente a través de investigaciones cualitativas y cuantitativas en la asignatura de matemática del semestre de nivelación y su incidencia en el desempeño académico.

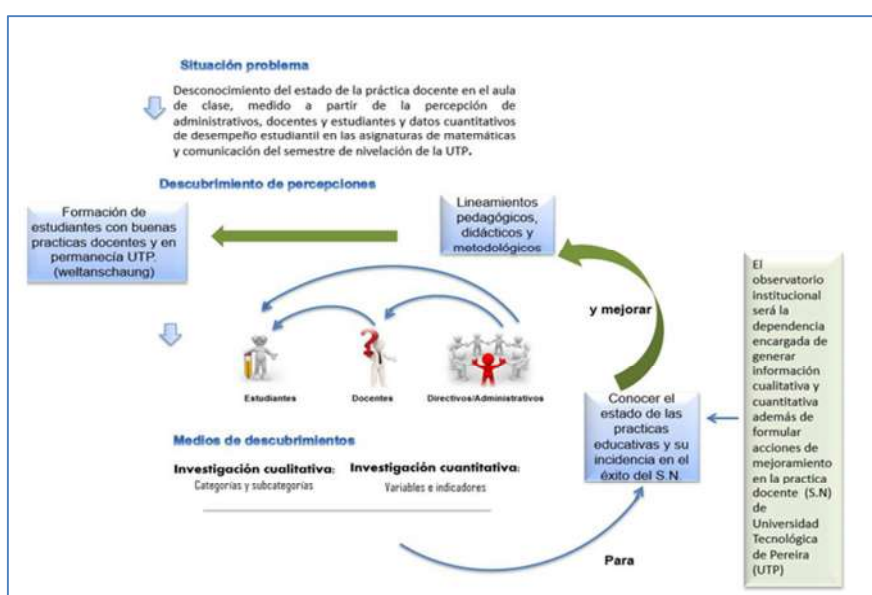


Ilustración 1 Confección y verificación en modelo conceptual

2.1.5. Etapa 5: Comparación 2 y 4: Comparación de la Situación del problema expresado y modelo conceptual.

En tanto que los modelos conceptuales son consecuencia de las definiciones básicas y elaboraciones mentales de procesos de transformación que pueden existir o no en la realidad, se requiere de un proceso de contrastación entre *lo que se propone* y *lo que existe en la realidad* que ellos pretenden describir.

En la Tabla 3, a continuación, se observa la comparación entre el problema expresado y el modelo conceptual o situación vista como un deber ser planteado para la solución de problema

Tabla 3. Comparación etapas 2 y 4

SITUACIÓN DEL PROBLEMA EXPRESADO (LO QUE ES)
- Desconocimiento conceptual y de significaciones, respecto a la práctica docente, de la comunidad académica.
- Poca comprensión de las actividades académicas desde la mirada docente,

<p>modalidad fundamentación y su incidencia en los indicadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dirección académico-administrativa enfocada en ofrecer acompañamiento a la comunidad estudiantil más que a la Comunidad docente. - Desconocimiento de directrices o lineamientos institucionales respecto a la Práctica docente. - Inexistencia de investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre prácticas docentes detalladas tendientes a la generación de estrategias mejoradoras
MODELO CONCEPTUAL (LO QUE DEBE SER)
<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes adaptados a la vida universitaria y en permanencia en la UTP apoyados a través de las Prácticas docentes que contribuyen a mejores rendimientos académicos

2.1.6. Etapa 6: Diseño de cambios deseables y viables.

Para que los cambios sean viables, las propuestas deben atender los siguientes requisitos de factibilidad cultural y posibilidad de sistematización. A continuación se presenta una lista de propuestas que se derivaron del análisis y que cumplen con lo requerido:

- ✓ Conocimiento conceptual y de significaciones, respecto a la práctica docente, de la comunidad académica.
- ✓ Comprensión de las actividades académicas desde la mirada docente, modalidad fundamentación y su incidencia en los indicadores.
- ✓ Dirección académico- administrativa enfocada en ofrecer acompañamiento a la comunidad estudiantil y a la comunidad docente.
- ✓ Conocimiento de directrices o lineamientos institucionales respecto a la práctica docente.
- ✓ Existencia de investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre prácticas docentes detalladas tendientes a la generación de estrategias mejoradoras.
- ✓ Mejoramiento de la estrategia del semestre de nivelación o semestre de créditos reducidos.

2.1.7. Etapa 7: Acciones para resolver el problema.

Tabla 4. Implantación de los cambios en el mundo real

Cambios	Acciones	Responsables
Docente	Prácticas docentes acorde a los lineamientos UTP	Docente
Personal Investigativo	Recolección, análisis e interpretación de la información	Observatorio Institucional
Personal Investigativo	Generación de propuestas mejoradoras	Observatorio Institucional
Administración Académico Administrativa	Toma de decisiones y Ejecución de las propuestas mejoradoras	Rectoría, Vicerrectoría académica, Bienestar

3. **Conclusiones.** La posibilidad de utilizar la MSB de Checkland en la comprensión de la práctica docente en los cursos de matemáticas de fundamentación de la UTP, permitió un abordaje hermenéutico de la investigación, que contó con la participación de los estamentos de mayor peso en la problemática, en términos de la influencia que estos podrían ejercer sobre las acciones a implementar y la posibilidad de incorporar políticas ampliamente aceptadas por la comunidad universitaria para atender la cuestión. Por otra parte, a partir de este primer diagnóstico acerca de las prácticas docentes en la asignatura matemática de fundamentación, se abrió un espacio importante para la realización de una serie de investigaciones y acciones de caracterización - diagnóstico sobre el resto de poblaciones involucradas- que van a contribuir a develar las barreras que impiden el rendimiento académico de los estudiantes. Este es un primer paso, en el que se logra que el docente se sensibilice de su responsabilidad como líder en el trabajo de aula y su influencia en la posibilidad de que el estudiante avance en su proceso formativo.

4. Referencias

Checkland, P &, Scholes. J. (1990). La metodología de sistemas suaves en acción. México, D.F. Grupo Noriega editores. [rev 1999 ed] Wiley

Rodríguez, R (1994). La sistémica, los sistemas blandos y los sistemas de información. La sistémica, los sistemas blandos y los sistemas de información Biblioteca Universitaria. Sistemas para la toma de decisiones. Volume 23 of Biblioteca universitaria

Metodología de Sistemas Suaves. Dale Coupric Alan Goodbrand Bin Li David Zhu. Universidad de Calgary. Traducción e interpretación de Juan Antonio del Valle Flores. Recuperado de <http://www.ingenieria.unam.mx/javica1/planeacion/CalgarySSM/Calgary.html>

Bergvall-Kåreborn B, Mirijamdotter A, Basden A. (2004). Basic principles of SSM modeling: An examination of CATWOE from a soft perspective. Syst Pract Act Res. 17(2):55-73.
<https://doi.org/10.1023/B:SPAA.0000018903.18767.18>

**ACOMPañAMIENTO PARA LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA
DURANTE EL 1ER SEMESTRE DE 2017**

Línea temática: Prácticas de integración universitaria.

Juan Patricio Aguilera.

Montserrat Rodríguez Vera.

Susana Parrao Salfate.

Alesia Monteverde Videla.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación – Valparaíso, Chile.

Email: juan.aguilera@upla.cl

Resumen

Tras la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior en la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso en Chile, ha quedado en evidencia la necesidad de fortalecer el acompañamiento a los estudiantes con el fin de evitar su deserción estudiantil, fenómeno que afecta a 3 de cada 10 estudiantes que ingresan a la educación superior (SIES, 2014). En este contexto, el objetivo del presente trabajo es presentar la propuesta de acompañamiento para la permanencia de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha, la cual se traduce en un modelo de Orientación Universitaria. Este modelo de acompañamiento pone énfasis en la Orientación Académica, dirigida al trabajo sobre estrategias de aprendizaje autorregulado y apoyo con tutorías par; y en la Orientación Vocacional, que considera aspectos personales, sociales y profesionales. Las evidencias observadas tras el primer semestre de acompañamiento, permiten señalar que la tasa de permanencia de estudiantes que ingresaron a la universidad a través del programa alcanza un 86%. Se observó además, que el 62% de ellos aprobó todas las asignaturas del primer semestre de su carrera y su rendimiento académico presenta una correlación estadísticamente significativa ($p=0,000$) con la asistencia a clases. Respecto a variables sociodemográficas, no se observaron asociaciones entre la permanencia y variables consideradas como factores de riesgo, como ser primera generación universitaria en la familia, la modalidad de estudio del establecimiento de proveniencia (Técnico Profesional o Científico Humanista), o la vía de ingreso a la universidad. No obstante, sí se observó un grado de asociación con el nivel educacional de los padres, plantenado la hipótesis que mientras mayor sea el nivel educacional de éstos, mayor es la probabilidad de permanencia de sus hijos en la educación superior. Finalmente, a partir de los análisis se puede concluir que existen resultados positivos tras las evidencias de aprobación de asignaturas y el porcentaje de estudiantes que permanece en la universidad. A su vez, se observó que aún cuando el perfil de los estudiantes que ingresaron a través del programa

contiene una serie de factores de riesgos para la deserción (Tinto, 1975), las competencias académicas, personales y sociales, así como la Orientación Universitaria que recibieron podrían estar impactado positivamente en los resultados de aprobación y permanencia en la universidad.

Palabras clave: Educación Superior, Orientación Universitaria, Deserción Estudiantil.

1. Introducción

Si bien el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior²³ (PACE) se ha constituido como una vía alternativa de ingreso a la educación superior (ES), al mismo tiempo ha vuelto a poner en evidencia el fenómeno de la deserción estudiantil en la ES (Canales y de los Ríos, 2007; Díaz, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Saldaña y Barriga, 2010). Himmel (2002) entiende la deserción 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.

Según estimaciones del Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2016) del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), 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 ésta sea lo más natural posible, asegurando que el estudiante además de ingresar, perdure y finalice oportunamente sus estudios superiores.

En este marco, el programa PACE implementado por la Universidad de Playa Ancha (PACEUPLA), a través del equipo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) no sólo abordó la tarea de implementar acciones tendientes hacia la retención de los estudiantes que acompaña, sino que también se vio en la necesidad de sistematizar información relevante con el propósito de generar aproximaciones empíricas sobre el fenómeno de la permanencia en la educación superior, en el contexto del PACE.

Por lo anteriormente señalado, el objetivo de este trabajo es presentar la propuesta de acompañamiento para la permanencia en la universidad de los estudiantes PACEUPLA, refiriéndonos para ello a los fundamentos del AES, aspectos de su implementación, evidencias observadas y al análisis preliminar de algunas variables con el fin de monitorear su incidencia tras el primer semestre de ejecución.

2. Fundamentos del Acompañamiento en la Educación Superior del PACEUPLA

A partir de la experiencia de la Red de Universidades Propedéuticas UNESCO (Figuroa y González, 2016) es posible señalar que los estudiantes PACE presentan entre otras características, un enfoque hacia el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que obtienen en sus contextos, motivación, facilidad y gusto por el estudio (Bralic y Romagnoli, 2000). Por otro lado, desde la perspectiva de sus necesidades, cuentan con mayor necesidad de nivelación académica, debido a la vinculación existente entre el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de los establecimientos de procedencia y la cobertura curricular (Mineduc, 2013).

²³ El Programa PACE es financiado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y lo implementan 29 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 27 son Universidades y 2 son Centros de Formación Técnica (CFT)

Estas características, entre otras, constituyen variables relevantes que pueden afectar la permanencia de los estudiantes PACE en la ES y en atención a esto, el AES del PACEUPLA ha generado un modelo de acompañamiento fuertemente vinculado a la Orientación Universitaria.

2.1 Orientación Universitaria

La Orientación Universitaria se acerca a un modelo de mantención, continuidad y progreso académico, dado que los estudiantes traen consigo características que implican riesgos a su permanencia y que por tanto, requieren de un tratamiento y atención particularizada. Esto se sostiene en el hecho que el tránsito por la ES puede ser una de las etapas con mayores impactos en el desarrollo profesional, social, personal y emocional de los estudiantes (Rodríguez Moreno, 2002).

Por tanto, el acompañamiento implica la necesidad de una orientación individualizada como actividad prioritaria en la trayectoria académica de un estudiante. A su vez, la orientación se plantea desde “un enfoque psico-educativo preventivo y comunitario, centrado en el desarrollo del sujeto, en el aprendizaje y apropiación de las herramientas que le permiten desplegar las capacidades simbólicas necesarias para enfrentar de mejor manera las transiciones” (Aisenson, D.: 2007;78). Así, AES aborda la permanencia de los estudiantes desde dos estrategias: la *Orientación Académica* y la *Orientación Vocacional*.

2.1.1 Orientación Académica

El contexto universitario demanda del estudiante la capacidad de adquirir, comprender y aplicar estrategias de autorregulación para un aprendizaje autónomo. Es por esto que para promover el progreso académico de los estudiantes resulta ineludible un trabajo basado en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado. Al ingresar a la educación superior, los estudiantes deben gestionar el tiempo, definir objetivos y autoevaluarse, entre otros (Zimmerman y Schunk, 2011). Sin estas estrategias, resulta complejo desarrollar competencias básicas para la formación universitaria, como el pensamiento crítico, reflexión, búsqueda activa de respuestas y autonomía (Núñez, Solano, Gonzalez-Pienda y Rosario, 2006).

Estudios empíricos dan cuenta de la influencia del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado en el buen desempeño académico y en la permanencia de los estudiantes en la universidad (Pool-Cibrian, y Martínez-Guerrero, 2013; García-Ros y Pérez-González, 2011). Según Pintrich y García (1993) la orientación académica debe abordar estrategias cognitivas de repaso, elaboración y organización del material de estudio y pensamiento crítico del mismo; asimismo, debe considerar estrategias metacognitivas de planteamiento, control, regulación y manejo de recursos influyentes en el aprendizaje y desempeño académico.

2.1.2 Orientación Vocacional

Como lo manifiestan Aisenson, Virgil, Rivarola, Rivero, Polastri Siniuk y Scharwcz (2010) y Almeyda (2014) entre otras, la orientación vocacional tiene efectos muy positivos, pues genera reflexión en torno al proceso de transición y al contexto universitario; al conocimiento de sí mismo, la elaboración y conciencia del proyecto de vida, conformación de la identidad profesional, y conocimiento del contexto y realidad laboral.

Oliveros y Bello (2012) entienden la orientación vocacional como un proceso dinámico y que por tanto requiere de una atención continua, de modo que atienda el cómo se

configura la vocación de los estudiantes. Esta orientación vocacional implica el abordaje integral de éstos, revisando todos los aspectos que confluyen en su desarrollo y por lo tanto en su tránsito por la educación superior. En tal sentido, los autores explican la orientación vocacional en base a tres aspectos: personal, social y profesional.

La *dimensión personal* busca orientar a los estudiantes en el proceso de inserción y adaptación a la vida universitaria cuando se presentan elementos que no son específicamente académicos, pero que sí afectan su desarrollo y progreso.

La *dimensión social* se entiende como el soporte emocional recibido por parte de las relaciones establecidas en la red social que impactan la salud física y mental de los estudiantes.

Por último, la *dimensión profesional* de la orientación vocacional invita a contribuir 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. (Del Pino, García, Cuenca, Pérez y Arzuaga, 2011).

3. Metodología

Este trabajo corresponde a un estudio cualitativo, en tanto presenta el proceso del modelo de acompañamiento adoptado por el PACEUPLA. A la vez, es cuantitativo pues describe, y correlaciona variables de naturaleza cuantitativa. En términos de la muestra utilizada, se trabajó con el 100% de los estudiantes ingresaron a la UPLA el primer semestre de 2017 y que participaron del PACE en la enseñanza secundaria (56 estudiantes). De este total, 44 utilizaron el cupo PACE para su ingreso y 12 utilizaron ingresaron vía admisión regular. Se utilizó además información obtenida por unidades funcionales de la UPLA (Dirección de Admisión, Registro Académico de la Universidad) e información reportada por los propios estudiantes PACE.

Procedimiento del Modelo de Acompañamiento PACEUPLA

Orientación Universitaria

El modelo de orientación universitaria desarrollado por el AES-PACEUPLA se inició con un diagnóstico institucional e individualizado, que permitió categorizar el tipo de acompañamiento, considerando aspectos académicos, sociofamiliares, económicos y psicológicos. Las sesiones de orientación que derivaron de esta primera evaluación fueron individuales y en ellas se trabajaron las estrategias de acompañamiento planteadas en el acápite anterior, según correspondía. Así, se pusieron en marcha acciones de orientación vocacional y orientación académica, como también acciones contingentes surgidas ante la emergencia de situaciones no previstas.

Las acciones de orientación fueron acordadas con los estudiantes (alcanzando en promedio 5 sesiones durante el semestre), definiendo objetivos, plan de trabajo y estableciendo un compromiso mutuo. El rol de las orientadoras se enmarcó en el fomento de la reflexión, la promoción de la búsqueda de sentido en las elecciones vocacionales y en la ocupación actual, mediante el conocimiento de sí mismo. A su vez, se relevó el tratamiento de temáticas internas de los estudiantes, cuestión que se logró a partir del establecimiento de una relación de confianza mutua entre estudiantes y orientadoras.

Al término de las sesiones de orientación se generó una evaluación del progreso del estudiante en ambas líneas (vocacional y académica) sobre la base de los objetivos que se plantearon para cada sesión luego del diagnóstico inicial. Del mismo modo, los estudiantes generaron una autoevaluación sobre su propio progreso académico y

vocacional durante el primer semestre de acompañamiento, evaluando además la pertinencia del plan de acompañamiento realizado.

Orientación Académica

La tutoría de par ha sido una estrategia de Orientación Universitaria, que tiene el propósito que un estudiante de la misma carrera y de curso superior apoye fundamentalmente en el repaso y comprensión de las asignaturas más complejas (Fernández-Salineró Miguel, 2014), aportando al mismo tiempo estrategias de estudio para cada asignatura en particular.

Durante el primer semestre, se contó con 3 tutores que apoyaron a 13 estudiantes en las asignaturas de Química para la carrera de Enfermería, Kinesiología y Nutrición; Inglés para las carreras de Traducción e Interpretación Inglés y Español y Pedagogía en Inglés; y Desarrollo Neurobiológico y Aprendizaje en la carrera de Educación Diferencial. En primer lugar se realizó un concurso abierto para tutorías par. Una vez seleccionados, se preparó a los tutores en la comprensión de su rol y se produjo un proceso de acercamiento entre estudiante tutor y estudiante tutorado, para promover establecer conocimiento, empatía, confianza y respeto mutuo. Las tutorías se realizaron una vez por semana en horario fijo de 6 horas pedagógicas, donde se repasaron contenidos de las asignaturas más complejas del semestre, estrategias de estudio adecuadas a cada asignatura y formas de evaluación de los docentes; se trabajó en la preparación de material de estudio, planificación de las sesiones y seguimiento del estudiante.

Se han realizado tres talleres grupales, aportando a la orientación universitaria en función de la promoción del sentido de pertenencia e integración a la universidad. El primer taller abordó temáticas relacionadas al aprendizaje autorregulado, estrategias de estudio y administración del tiempo; el segundo taller abordó desarrollo personal, expectativas, autoconocimiento e identidad profesional. El tercer taller, consistió en una actividad fuera de la universidad, donde los estudiantes PACE realizaron un paseo patrimonial y compartieron experiencias en espacios fuera de la infraestructura universitaria, situando de esta forma su vida en la universidad en un contexto territorial.

Monitoreo

Finalmente, se desarrolló un monitoreo y seguimiento al 100% de los estudiantes a través de la Detección de Riesgos a la Permanencia (DRP) en el contexto de los Sistemas de Alerta Temprana (SAT). Este sistema de monitoreo, consiste en la sistematización de variables sociodemográficas como ciudad de origen, escolaridad de los padres, generación en la universidad; aspectos académicos de entrada tales como puntajes de las Notas de la Enseñanza Media (NEM), puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), lugar de postulación; así como también notas y asistencia del primer semestre de cada asignatura en la universidad, facilitando la definición del tipo de orientaciones a implementar, así como también la toma de decisiones ante situaciones emergentes. La información se ha nutrido a partir del reporte de los estudiantes entregado en las entrevistas de Orientación Universitaria, así como también según el reporte con coordinadores de carrera mediante reuniones bimensuales y registros de unidades académicas de la universidad.

4. Evidencias del Acompañamiento en la Educación Superior del PACEUPLA

Tras finalizar el primer semestre, es posible señalar que de los 56 estudiantes PACE-Habilitados²⁴, 10 se encuentran inactivos en la universidad, observando entonces una tasa de permanencia de los estudiantes PACEUPLA de un 82%. De los estudiantes activos, el promedio de notas fue 5,15 cursando 271 asignaturas, de las cuales sólo 23 fueron reprobadas por 15 estudiantes. Es decir, el 67% de los estudiantes que permaneció aprobó todas las asignaturas del primer semestre. El 32% de los estudiantes que reprobó al menos una asignatura, se concentró en la Facultad de Ciencias de la Salud y en la Facultad de Ingeniería con 60% en asignaturas referentes a anatomía y química, un 13% en la Facultad de Educación con asignaturas de psicología, un 13% en la Facultad de Humanidades con asignaturas de inglés y el 22% restante se distribuye en asignaturas específicas de la Facultad de Arte, Facultad de Ciencias y Facultad de Ciencias de la Actividad Física. Cabe señalar que para la asignatura de química se realizaron 5 sesiones de tutoría, con un 40% de asistencia por parte de las 5 estudiantes tutoradas, sólo 1 estudiante aprobó la asignatura. La tutoría de inglés concretó 7 sesiones de tutorías, con un 53% de participación para los 4 estudiantes involucrados, sólo 1 estudiante reprobó una asignatura. En la tutoría de Educación Diferencial, se realizaron 8 sesiones con un 69% de participación de 4 estudiantes, aprobando todos esta asignatura.

Se realizó un análisis de Chi-Cuadrado entre las variables *desempeño académico y estado en la universidad*²⁵, arrojando un valor Chi-Cuadrado de Pearson 0,000. De esta forma, es posible sostener que el desempeño académico constituye una variable de suma importancia en función de la permanencia en la universidad.

Por otra parte, se pudo observar que los estudiantes acompañados presentaron en promedio un 74% de asistencia a clases, y una media de 5 sesiones de orientación universitaria recibidas desde el AES-PACEUPLA. Con la información disponible a la fecha, no es posible demostrar una asociación estadísticamente significativa entre el número de orientaciones recibidas y el rendimiento académico de los estudiantes, pero como se podría esperar, el porcentaje de asistencia a clases sí se correlaciona con el rendimiento, medido como el promedio de notas del primer semestre de los estudiantes. El análisis de correlaciones realizado arrojó una correlación estadísticamente significativa ($p=0,000$) entre ambas variables (correlación de Pearson 0,937).

Se realizaron análisis de asociación entre algunas variables sociodemográficas y de contexto escolar con la situación actual de los estudiantes en la universidad, con el propósito de encontrar factores que pudiesen influir en su permanencia en la ES. No se observó asociación entre la situación actual de los estudiantes en la universidad y las siguientes variables: ciudad de residencia de los estudiantes (significancia $p=,206$); ser primera generación que ingresa a la educación superior ($p=0,745$); modalidad de estudio del establecimiento educacional, esto es, Técnico Profesional o Científico Humanista ($p=0,551$); y la vía de ingreso de los estudiantes a la universidad (PSU o cupo PACE), ($p=0,471$). Sin embargo, la escolaridad de los padres de los estudiantes podría ser considerada como una variable de influencia en su permanencia en la educación superior. Los datos obtenidos muestran que el 41,4% de las madres y el 45,3% de los padres no lograron completar la enseñanza media. La escolaridad de ambos padres fue sometida a análisis de Chi-Cuadrado, encontrando una asociación estadísticamente significativa entre dicha variable y la situación de permanencia de los estudiantes en la

²⁴ PACE-Habilitados son estudiantes que obtuvieron un cupo en la ES y que ingresaron vía PACE o bien vía PSU. Independientemente de la vía de ingreso que utilizaron, todos estos estudiantes son atendidos por el AES-PACEUPLA.

²⁵ Esta variable se refiere al estado de los estudiantes en la universidad, pudiendo ser estudiantes activos, en suspensión o retirados.

universidad. Así, el análisis para la escolaridad de la madre arrojó un valor $p=0,015$, mientras que para el caso de los padres el valor fue $p=0,013$.

5. Consideraciones finales

De las evidencias observadas se desprende que la permanencia de los estudiantes PACE en la UPLA mostró resultados positivos, dada la aprobación de asignaturas y el porcentaje de estudiantes que permanecen en la universidad. Sobre esto habría que poner atención dada la definición de deserción de Himmel (2002) que sitúa dicho acto en un lapso de tiempo suficientemente largo, que permita descartar la posibilidad que un estudiante se reincorpore a la universidad.

Por otra parte, los datos analizados permiten confirmar que el desempeño académico constituye una variable importante que incide en la permanencia en la universidad, así como también el porcentaje de asistencia a clases. El porcentaje de asistencia a las tutorías si resulta relevante en los resultados obtenidos, no obstante, como programa asumimos que las tutorías deben iniciar antes de la primera integral y fomentar una participación activa. Otro de los aprendizajes obtenidos, ha sido dividir la tutoría por carrera y no sólo por asignatura, como ocurrió principalmente con la tutoría de química, que integró 4 carreras en una sesión.

Respecto a variables sociodemográficas, se encontró un grado de asociación significativa entre la escolaridad de los padres y la situación de permanencia de los estudiantes, lo que podemos relacionar con el capital cultural de los padres y su apoyo a la permanencia de los estudiantes.

Respecto al número de orientaciones recibidas por los estudiantes y su relación con la permanencia, los datos analizados no permiten establecer una asociación estadísticamente significativa entre ellas.

Sin embargo, resulta importante relevar que este grupo de estudiantes presenta características que comúnmente ponen en riesgo la permanencia en la universidad (Tinto, 1975) como residir en lugares alejados del campus universitario, ser primera generación en la universidad, provenir de liceos con los mayores índices de vulnerabilidad de la región, o que más del 70% haya estudiado en establecimientos cuya modalidad de estudios es técnico-profesional, sin encontrar relaciones estadísticamente significativas entre dichas variables y la permanencia de los estudiantes en la universidad. Al contrario, se observa que un 67% de los estudiantes aprobó todas de asignaturas inscritas, por lo que es posible afirmar que los estudiantes PACEUPLA presentan otras cualidades que han permitido enfrentar positivamente el contexto universitario, además del acompañamiento y la orientación universitaria que recibieron.

Con todo lo anterior, se debe considerar que las evidencias y análisis son preliminares, por lo que se debe continuar monitoreando el comportamiento de las variables hasta lograr establecer un análisis longitudinal que permita visualizar su impacto y peso relativo, integrando otras variables vinculadas al acompañamiento que realiza el componente AES.

6. Referencias

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

- 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.
- 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
- Bralic, S., & Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: una educación de calidad para todos*. Dolmen Ediciones.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 173-201.
- Clares, P. M., Isus, S., Ituarte, L. S., & Samanes, B. E. (2008). *Orientació professional*. UOC Universitat Oberta de Catalunya.
- Del Pino, J. L., García, A., Cuenca, Pérez, R., & Arzuaga, M. (2011). Orientación educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación. *La Habana: EDUCACIÓN CUBANA*.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- 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.
- Fernández-Saliner Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1).
- Figueroa, L., & González, M. (2016, November). Articulación Entre Programas Y Acciones Orientados Al Acceso Y Permanencia En La Universidad De Santiago De Chile. In *Congresos CLABES*.
- 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.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista calidad de la educación*, 17, 91-108.
- MINEDUC. (2013). Implementación del currículum de Educación Media en Chile. Santiago, Chile: Serie evidencias MINEDUC Año 2, N° 21.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3).
- Oliveros, O., & Bello, J. R. G. (2012). Hacia un nuevo paradigma en orientación vocacional. *Paradigma*, 33(2), 127-141.
- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German journal of educational psychology*, 7(3), 99-107.
- 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.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria. *Barcelona: Universitat de Barcelona*.
- Saldaña Villa, M., & Barriga, O. A. (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).
- SIES (2014) Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

Ybáñez, M. T. T., Salinas, J. M. P., & Pellicer, A. M. (2011). Cuarta transición: Modelos teóricos de orientación entre etapas educativas y su concreción en el acceso a la Universidad. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual. Universitat d'Alacant.*

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 1-12.

INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERINSTITUCIONALIDAD PARA ARTICULAR EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Línea temática: Articulación de la Educación Superior con la Enseñanza Media.

Saldís Nancy Edith¹, Gómez Marcelo Martín¹⁻²

Estudiantes: Maximiliano González¹, Raúl Maldonado¹, Gonzalo Barbero¹

¹Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba

² Colegio Nacional de Monserrat. Universidad Nacional de Córdoba.

Correos de contacto: nanciesaldis@yahoo.com.ar, mgomez@cnm.unc.edu.ar

Resumen. En el enfoque enciclopedista, muy arraigado en nuestro sistema educativo, los espacios disciplinares de Matemática, Física y Química suelen presentarse aislados, tanto en el secundario como en la universidad, mostrando una elevada cantidad de estudiantes desaprobadados y generando desinterés. Esto nos llevó a replantear la metodología de enseñanza aportando estrategias relacionadas con la interdisciplinariedad intentando aportar significado a los conceptos para facilitar su aprendizaje, y aumentar la motivación hacia su estudio. Esta propuesta de cambio metodológico precisó desarrollar una estrategia que permitiera conseguir los materiales necesarios para su implementación, y la posibilidad de romper con la inercia de aislamiento disciplinar tan arraigada en los docentes de ambos niveles educativos. El artículo presenta el desarrollo y evaluación de una experiencia de gestión e innovación pedagógica, llevada a cabo entre 2011 y 2016 por profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba. Los objetivos fueron desarrollar e implementar un modelo constructivista de innovación educativa para la interdisciplinariedad de las ciencias básicas que fuera aplicable tanto en el nivel medio y en los primeros años del nivel universitario, centrado en la experimentación con sensores computarizados que permitieran la conceptualización eficaz de los fenómenos estudiados, para su posterior modelización matemática y análisis colaborativo en entornos virtuales, emulando el trabajo profesional en ciencia y tecnología. Además, se pretendió evidenciar la conformación de grupos de trabajo interdisciplinar entre los docentes de las

instituciones participantes en torno a la experimentación sobre fenómenos complejos, que permitan un trabajo más acorde a la realidad empresarial actual, rompiendo el aislamiento disciplinar y mejorando la motivación hacia la innovación. Los resultados en los estudiantes evidenciaron una comprensión y aprendizaje conceptual más integrado y completo de los fenómenos en respuesta a las situaciones problemáticas diseñadas específicamente, acompañado de un mejoramiento en el uso de vocabulario técnico, mientras que en los docentes se evidenció un interés genuino por el trabajo en el laboratorio como estrategia, el manejo de programas informáticos y modelos matemáticos adecuados, a la vez que se logró romper de manera incipiente con la compartimentación disciplinar.

Descriptores o Palabras Clave: Interdisciplinariedad, Interinstitucionalidad, Entorno de Aprendizaje Constructivo, B-Learning, Aula Virtual.

1. Introducción y marco teórico

Seguramente los factores que influyen en el ingreso y permanencia de los estudiantes a la Universidad son múltiples y de muy variado origen, lo cual implica que una mejora de estos aspectos solo pueda lograrse con la suma de esfuerzos en diversos sentidos.

Según Ana Sola de Villazón (Unciencia, 2009) "Muchas carreras tienen en primer año, cuatro o más asignaturas por cuatrimestre y esa fragmentación resta tiempo para enseñar y aprender. Para el docente es difícil promover composiciones colectivas de los temas y acompañar el aprendizaje. Para el alumno, incorporar tanta información parcelada en tiempos acotados lo conduce a la lectura ligera y reflexiones superficiales... La mayoría de los ingresantes recibe los contenidos como una serie de informaciones más o menos inconexas que les impide ver funciones claras, plantear interrogantes o establecer relaciones". Y agrega que las prácticas de enseñanza no son capaces de ubicar a los alumnos, potenciar sus pensamientos y promover relaciones de mayor compromiso con el conocimiento.

Entre los cambios que se requieren en las concepciones y prácticas actuales de la enseñanza de la ciencia y la tecnología es imprescindible lograr una mayor relación entre disciplinas y áreas de conocimiento. Las prácticas actuales de trabajo profesional no conciben la especialización a ultranza si no es incorporada a un equipo de trabajo interdisciplinar. La interdisciplinariedad adquiere entonces, junto al trabajo colaborativo y en equipo, una connotación especial en la formación de los estudiantes de cualquier nivel educativo. La necesidad de estos cambios se fundamenta en que la complejidad del mundo actual hace imposible su comprensión, y mucho menos su transformación, actuando sobre la realidad de manera parcial y fraccionada recurriendo solo a conceptos, contenidos, categorías, y procedimientos provenientes de una sola disciplina.

Ya en el campo educativo, Gaff (1989) acierta en arriesgar tres argumentos para la integración curricular. El argumento intelectual promueve la integración del currículum; el pedagógico busca alternativas para promover el aprendizaje auténtico con un conocimiento integrado y no aislado; y el argumento social sostiene que el aprendizaje es una actividad individual, pero se potencia si el profesor puede generar comunidades de aprendizaje. En este sentido cobra relevancia el aprendizaje colaborativo (Cooper, 1996) donde los estudiantes trabajando en pequeños grupos desarrollan habilidades de razonamiento superior y pensamiento crítico y se sienten más confiados. Se concibe al trabajo de construcción del conocimiento en grupos de personas como una alternativa centrada en el aprendizaje del estudiante que promueve el aumento de la comunicación, el respeto y la confianza entre los integrantes. Cabero (2000) unifica las vertientes pedagógicas de aprendizaje colaborativo y cooperativo en una definición única y establece que el trabajo colaborativo es una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas de sociabilización del conocimiento para solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos.

¿Pero es posible enseñar de esta manera si nosotros mismos, los docentes, no trabajamos así? Estos conceptos tan frecuentemente aplicados a los estudiantes pueden pensarse sin problema para comunidades docentes trabajando colaborativamente sobre estrategias de enseñanza que mejoren los procesos de aprendizaje, enriqueciéndose en contenidos y procesos mediante la interdisciplinariedad. Torres (1994) y Mañalich (1997) consideran la interdisciplinariedad como una forma particular del trabajo científico y como proceso en el que está necesariamente presente una relación de cooperación entre los especialistas que han madurado en sus propias disciplinas y buscan enriquecer y enriquecerse en sus aportes.

En todas las épocas, Sócrates, Platón, Aristóteles, Comenio, Dewey, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Mayer, Anderson entre otros, nos han brindado una variedad de marcos teóricos sobre cómo se aprende, y coincidentemente en sus perspectivas generales y sustantivas concurren en que el ser humano aprende haciendo (Ñeco Quiñonez, 2005). Esta composición de conceptos origina, en su descripción cognitiva, la teoría o enfoque constructivista de la enseñanza, fundamentando su máxima expresión en el proceso de descubrir, organizar, reconstruir y construir, donde el ser humano es capaz de aprender conceptos tal como lo hace con los objetos o cosas. El enfoque constructivista destaca que la manera de adquirir el conocimiento es mediante la exploración y la manipulación activa de objetos e ideas, ya sean abstractas o concretas, en un mundo físico y social en donde somos protagonistas.

El modelo denominado Entornos de Aprendizaje Constructivista (Gros Salvat, 2011) avanza en esta concepción poniendo por finalidad diseñar entornos que comprometan a los estudiantes en la elaboración del conocimiento. Este modelo consiste en una propuesta que parte de un problema, pregunta, ejemplo o proyecto como núcleo del entorno para el que se ofrecen al aprendiz varios sistemas de interpretación y de apoyo intelectual derivados de su contexto para resolver las situaciones. Es muy probable que estos sistemas de interpretación, este andamiaje conceptual necesario para comprender un fenómeno y poder imaginar alguna forma de transformación de la realidad, no provenga de una sola disciplina, y es que la realidad es compleja. Así es posible concebir a la interdisciplinariedad como indispensable para una estrategia constructivista de enseñanza y aprendizaje que prepara a los estudiantes, pero también a los docentes, para realizar transferencias de contenidos que les permitan solucionar holísticamente los problemas que enfrentarán en su futuro tal y como se dan en la realidad profesional, es decir, transformar positivamente información en conocimiento.

Por otro lado, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han invadido todos los ámbitos de la sociedad y se convierten en una atractiva táctica para motivar la educación científica y tecnológica. Las políticas educacionales que implican la incorporación de estas tecnologías y su uso efectivo en las tareas de enseñanza aprendizaje tienden a dar respuesta a desafíos tales como expandir y renovar el conocimiento, dar acceso universal a la información, y promover la capacidad de comunicación entre los individuos y grupos sociales (Sunkel, 2006). Con respecto al término “aprendizaje colaborativo”, es posible definirlo como aquel desarrollado a través de comunidades de aprendizaje donde todos aceptan el compartir las acciones y responsabilidades respondiendo a un enfoque sociocultural. Es la situación en la cual una o más personas aprenden e intentan aprender algo en forma conjunta (Dillenbourg, 1999). El aprendizaje colaborativo mediado, según Lipponen (2003), se basa en los procesos generados a través de la interacción entre las personas y las informaciones por TICs. Está centrado en el estudio sobre la manera en que la tecnología informática puede mejorar la interacción entre iguales y el trabajo en grupo para facilitar el hecho de compartir y distribuir el conocimiento y la experiencia entre los miembros de la comunidad.

A su vez el b-learning (blended learning) se refiere a la formación combinada; este proceso de enseñanza aprendizaje considera actividades presenciales y a distancia agilizando la labor del docente y del estudiante. Las actividades presenciales y virtuales deben estar estructuradas de modo que faciliten el aprendizaje. Las ventajas que se suelen atribuir a esta modalidad de aprendizaje son la unión de las dos modalidades que combina: las que se atribuyen al e-learning: la reducción de costos, acarreados habitualmente por el desplazamiento, alojamiento, etc., la eliminación de barreras espaciales y la flexibilidad temporal, ya que para llevar a cabo gran parte de las

actividades del curso no es necesario que todos los participantes coincidan en un mismo lugar y tiempo. Por otro lado la formación presencial permite la interacción física lo cual tiene una incidencia notable en la motivación de los participantes, facilita el establecimiento de vínculos, y ofrece la posibilidad de realizar actividades algo más complicadas de manera puramente virtual (Morán, 2012).

Sostenidos por este marco conceptual, un grupo de docentes investigadores de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales (FCEFyN) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) decidimos trabajar sobre el diseño de un proceso de enseñanza aprendizaje que uniera las virtudes de todas las concepciones descriptas. En resumen, trabajaríamos sobre la creación de experiencias en un entorno de aprendizaje constructivista e interdisciplinar, motivante, colaborativo y mediado en modalidad b-learning.

2. Gestión y desarrollo de la experiencia

Nuestro trabajo debía enfocarse en experiencias de laboratorio, con tecnologías modernas, que permitieran entusiasmar a estudiantes y profesores para lograr el trabajo colaborativo e interdisciplinar. Es importante comprender que aun teniendo claro lo que se desea, suele ser difícil obtener los medios para lograrlo. Diseñar experiencias de laboratorio interdisciplinarias, involucrando a profesores de distintas “tribus académicas” (Becher, 2001), utilizando instrumentos modernos e informatizados, lograr aprendizajes significativos en nuestros estudiantes y diseminar esta experiencia tanto al nivel secundario como al grado e incluso al posgrado, parecía una utopía (que incluso no imaginamos en el inicio). La gestión de tal empresa necesitaba de tiempo y múltiples posibilidades de financiación. En una breve descripción de un largo y burocrático recorrido, comenzamos en 2011 presentando la propuesta al Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG) de la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) de la UNC, y un año después obtuvimos los fondos necesarios que posibilitaron la compra de sensores multiparamétricos computarizados, instrumentos de medición similares a los utilizados en los laboratorios de las empresas del medio y que se utilizarían en el diseño de las experiencias de laboratorio que generarían los entornos de aprendizaje constructivista.

La siguiente tarea consistió en la cooptación de docentes de las distintas disciplinas involucradas (física, matemática y química) interesados en el uso de estos sensores, en la experiencia pedagógica, y que compartieran los criterios didácticos descriptos. Se conformó un equipo de trabajo compuesto por quince docentes quienes comenzaron por el aprendizaje colaborativo del funcionamiento y uso de los instrumentos y software específicos mediante seminarios cerrados a los participantes. La siguiente tarea fue idear las posibles experiencias didácticas, lográndose un clima de trabajo realmente interdisciplinario y la generación de siete guías de trabajos prácticos para experiencias sobre medición e interpretación de fenómenos donde se involucra a

distintos fenómenos físico químicos como presión, temperatura, pH, oxígeno disuelto, luz, sonido, etc. Finalmente durante el segundo semestre de 2012 se puso en funcionamiento un aula virtual sobre plataforma Moodle destinada al repositorio de los materiales de trabajo (guías, manuales del instrumental, etc.), y al intercambio comunicativo entre estudiantes y profesores. De este modo se pudo comenzar con los primeros seminarios para grupos reducidos de estudiantes de primero y segundo años de la FCEfyN (Fig. 1 y Fig. 2).



Fig. 1. Seminario del año 2012 en grado.



Fig. 2. Seminario año 2015 en grado.

Para estimar el impacto de esta innovación sobre los estudiantes, se aplicaron los seminarios a grupos experimentales y se compararon los aprendizajes contra grupos control, mediante pruebas diseñadas para medir el aprendizaje de conceptos (no memorísticos), obteniéndose una diferencia a favor de quienes realizaron la experiencia. Luego, a través de cuestionarios abiertos y cerrados se conoció la valoración que los estudiantes dan a este tipo de actividades. Al respecto, la totalidad de los jóvenes se sintió estimulada para realizar las actividades prácticas y presentar informes escritos de manera completa, correcta y atractiva.

Los talleres destinados a los estudiantes de los primeros años de ingeniería se repitieron sistemáticamente en 2013, 2014, 2015 y 2016. Es importante mencionar que el cupo sugerido en cada una de las ediciones de los seminarios se cubrió rápidamente debiéndose renovar el curso.

Lo dinámico y realista de la propuesta, sumada a la aceptación y buena crítica de los propios estudiantes que lograban transferir constructivamente conceptos a fenómenos de la realidad, generó un interés que no tardó en esparcirse llegando

también a docentes de otras áreas afines. Este interés genuino de los profesores en recibir capacitación técnica en el uso de estos sensores nos permitió diseñar seminarios de posgrado en donde pudimos también insertar las teorías pedagógicas que sustentaban su uso en el nivel universitario. El pronto éxito de la oferta llevó a interesarse en ella a los responsables de la Maestría en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnología (FCEFYN), quienes decidieron en 2013 incorporarla como un seminario de ese posgrado, habiendo pasado ya dos cohortes por el mismo (Fig. 3 y Fig.4). Los asistentes, profesores que desarrollan su actividad docente en los distintos niveles educativos, diseñaron actividades y experiencias interdisciplinarias con el objetivo de incentivar a los estudiantes a trabajar de manera colaborativa relacionando conceptos de distintas áreas.



Fig. 3. Módulo del año 2013 en posgrado



Fig. 4. Módulo del año 2015 en posgrado

En 2014 nos presentamos al programa “Innovaciones en el Aula”, patrocinado y subsidiado por Academia Nacional de Ciencias, UNC y el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, que nos permitió llevar esta experiencia a cuatro colegios secundarios de la provincia: Instituto Domingo Zípoli, Colegio Nacional de Monserrat, Instituto Provincial de Educación Media 131 Juan Martín Allende y el IPEM 38 Francisco Pablo De Mauro. En 2015 y 2016 nos presentamos al proyecto de Incentivo a las Vocaciones Científicas (INVOFI) de la Asociación Física Argentina (AFA), mediante cuyo aporte fue posible repetir la experiencia *b-learning* en los colegios (Fig. 5 y Fig. 6), involucrando a más de doscientos alumnos del último año del secundario y a más de quince docentes de esas instituciones.

Es importante destacar la inclusión al equipo para el trabajo con las escuelas de varios estudiantes de ingeniería que realizaron el seminario en las distintas ediciones. El entusiasmo para llegar a sus pares en el momento de las actividades prácticas fue muy significativo y se convirtieron en modelos a seguir por los estudiantes secundarios.

Los resultados de estas experiencias fueron evaluados mediante las presentaciones realizadas por los estudiantes constituidos en grupos formados por jóvenes de distintas escuelas, y por cuestionarios cuantitativos y cualitativos. Además se efectuó el análisis de las interacciones en el aula virtual creada como repositorio y para favorecer el intercambio comunicativo entre los participantes, obteniéndose evidencias de un aprendizaje conceptual significativo, con más de mil entradas e intercambios en los foros (Gómez et al., 2015). También se recurrió a la técnica de *focus group* donde los grupos interaccionaron exponiendo sus opiniones respecto a la experiencia desarrollada. En este sentido los adolescentes coincidieron en expresar que las experiencias prácticas de laboratorio y el uso de los instrumentos los acercaron a las actividades universitarias y se sintieron aplicando metodologías de trabajo no usadas en la escuela secundaria.

Es importante mencionar que se ha logrado realizar un seguimiento informal sobre algunos estudiantes participantes de las experiencias que han continuado sus estudios en la FCEfyN de la UNC y en la Universidad Tecnológica Nacional, cuyos resultados aun se encuentran en proceso.



Fig. 5. Taller en Instituto Domingo Zipoli

Fig. 6. Taller en Colegio Nacional de Monserrat

Para evaluar el proyecto en general, se utilizaron los siguientes instrumentos: por un lado, una bitácora que tuvo la función de registrar todos los datos de lo que fue aconteciendo mediante la observación, y el registro fotográfico de cada uno de los encuentros y actividades; como indicadores se tuvo en cuenta el clima de trabajo del equipo de profesores que se vio reflejado en la motivación para seguir con la innovación propuesta, el sorteo de dificultades; por otro lado se consideró la producción de guías de trabajos prácticos para las experiencias de laboratorio por parte de los profesores.

3. Conclusiones

Como indicamos al principio, seguramente los factores que inciden sobre el ingreso y la permanencia son múltiples y de muy variado origen y nuestro trabajo pretende agregar solo un factor más a la larga lista de acciones realizadas y por realizarse. Sin embargo un aspecto central de todas estas acciones es que conllevan tiempo y esfuerzo, fundamentalmente por parte de los docentes de los últimos años de la escuela secundaria y los primeros años de la enseñanza universitaria, quienes ya llevan en sus espaldas la pesada carga de la masividad.

A los efectos de mostrar resultados, cualquier acción debe sostenerse en el tiempo, y en este sentido, es necesario estar atentos a las diversas convocatorias y captar distintas fuentes de financiamiento de diferentes jurisdicciones. Pero además se hace necesario el apoyo permanente de la institución. Muchas veces ese apoyo no se traduce necesariamente en dinero o recursos materiales si no en el acompañamiento y el reconocimiento oficial por parte de las autoridades pertinentes que deben mostrarse interesadas en la retención no solo desde el discurso, si no desde los hechos concretos, reconociendo oficialmente al menos el tiempo invertido en estas acciones. Esta recompensa, aunque simbólica, suele ser de mucha utilidad para sostener estas iniciativas.

Un cambio de paradigma pedagógico como el que proponemos, que permita abandonar el enciclopedismo, donde las acciones de trabajo constructivo, colaborativo e interdisciplinario y e incluso interinstitucional de los estudiantes y fundamentalmente de los docentes, es central para el éxito de la propuesta. Este tipo de innovación quizás requiera la inversión de varios años de trabajo, sin embargo, los incipientes resultados positivos y su rápida diseminación dentro de la unidad académica universitaria en donde ha sido aplicada nos permiten asegurar que la dirección adoptada no está equivocada.

Si bien las culturas académicas de los distintos niveles educativos son diametralmente diferentes, esta metodología implementada, donde el docente forma parte activa de una cadena de aprendizaje interdisciplinario y mejoramiento continuo, poniendo en práctica lo que enseña, fue tomada con aceptación por profesores y estudiantes en el

nivel secundario. En entrevistas informales ambos manifestaron encontrarse ávidos de procedimientos experimentales y actividades constructivas donde el estudiante manipule y edifique su propio andamiaje conceptual, mejorando su capacidad de resolver problemas, su entusiasmo por participar en distintas actividades científicas, pero por sobre todo, asumiendo los valores del trabajo colaborativo y en equipo vivenciado a través de sus docentes.

Agradecimientos

Para la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) de la UNC ya que el informe aquí presentado forma parte de una investigación mayor denominada "Diseño, Aplicación y Evaluación de herramientas tecnológicas informatizadas para el aprendizaje de la ciencia y el fortalecimiento de la articulación interniveles" subsidiada por esa secretaría.

Para la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC, la Academia Nacional de Ciencias, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, los Colegios secundarios participantes y la Asociación de Física Argentina.

4. Bibliografía

- Becher, T. (2001) Tribus y territorios académicos. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Cabero J. (2000) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Cooper J. (1996). Cooperative Learning and College Teaching Newsletter. Dominguez Hills, CA, California State University.
- Dillengourg, P. (1999). Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Editorial Pergamon. Ámsterdam. Países Bajos.
- Gaff J. (1989). Building the faculty we need. Association of American Colleges & Universities. Washington, DC. EEUU.
- Gómez M., Saldís N., Comerón L., Pérez Fernández M. (2015). Innovación tecnológica para la interdisciplinariedad en el aprendizaje de ciencias básicas. Libro Digital – III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49971>
- Gros Salvat (2008). Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Lipponen, L. (2003). Exploring foundations for computer supported collaborative learning. Disponible en <http://www.newmedia.colorado.edu/cscl/31.html>. Consultado marzo 2017. Londres: Routledge
- Mañalich Suarez R. (1998). Interdisciplinariedad y didáctica. p. 5. En Revista Educación. N° 94. La Habana. Cuba.
- Morán L. (2012). Blended- Learning. Desafío y Oportunidad para la educación actual. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. N° 39. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Ñeco Quiónez M. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. Ponencia del VI Encuentro internacional y I

Nacional de Educación y Pensamiento. México.

Sola de Villazon, A. (2009) Asegurar el ingreso y la permanencia en la universidad es garantizar el derecho a aprender. UNCIENCIA. UNC. Disponible en <http://www.unciencia.unc.edu.ar/2009/mayo/asegurar-el-ingreso-y-la-permanencia-en-la>. Consultado junio 2017.

Sunkel G. (2006). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores. Publicación de las Naciones Unidas.

Torres Santome, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integral. Ed. Morata. Madrid, España.

Vygotsky L. (1986). Comunicación y Lenguaje. MIT Press. Cambridge, EEUU.

PRÁTICAS CURRICULARES INTERDISCIPLINARES EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: UMA ESTRATÉGIA PARA ESTIMULAR A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Linha Temática: Prática Curriculares

Hemini Machado Rodrigues

hemini.rodrigues@acad.pucrs.br

Sani Belfer Cardon

scardon@pucrs.br

Camila de Barros Rodenbusch

camila.rodenbusch@pucrs.br

Bettina Steren dos Santos

bettina@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Resumo: O presente trabalho aborda experiências vivenciadas por estudantes da Educação Superior, a partir de práticas curriculares interdisciplinares em espaço não formal. Enfatiza a importância da prática para a motivação, o desenvolvimento e a integração dos acadêmicos dos cursos de Educação Física, Pedagogia e do pós-graduação em Psicopedagogia, sendo uma alternativa para a permanência dos mesmos na Educação Superior. O Estudo apresenta como problemática o seguinte questionamento: como as práticas curriculares interdisciplinares em espaços não formais podem contribuir para a permanência do estudante na Educação Superior? Tendo por objetivo apresentar novas práticas curriculares, visando a permanência do estudante na Educação Superior. As observações e intervenções foram realizadas em um hospital localizado na região central de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul/Brasil, na parte do ambulatório pediátrico que atende o SUS (Sistema Único de Saúde), convênios e particulares, com crianças e adolescentes de 0 a 13 anos de idade que aguardavam atendimento médico. A implementação destas práticas inovadoras e interdisciplinares em ambientes não formais, é uma forma de integrar as exigências acadêmicas com as relações interpessoais, sociais, afetivas e emocionais, envolvendo tanto a identidade pessoal como a escolha profissional do discente. No presente estudo fica evidente a importância desta prática interdisciplinar para a intervenção com as crianças, pois a formação em Psicopedagogia é bastante abrangente para espaços formais e não formais contribuindo de maneira significativa para o ensino e a aprendizagem, principalmente quando associado com os conhecimentos da Pedagogia

e da Educação Física. A opção de práticas curriculares como a citada neste estudo, é uma forma de trabalho diferenciado, afim de proporcionar o desenvolvimento e a integração dos estudantes, servindo também como uma forma de motivação para a permanência dos mesmos na Educação Superior e no curso escolhido.

Palavras-chave: Práticas curriculares. Interdisciplinaridade. Permanência na Educação Superior. Espaços Não Formais.

1. Introdução

Na Educação Superior o desenvolvimento do discente deve ir além do desenvolvimento intelectual, deve existir uma inter-relação entre as atividades cognitivas, sociais, afetivas e emocionais. O presente trabalho apresenta experiências e vivências a partir de uma proposta de prática curricular que visa proporcionar aos acadêmicos da Educação Superior uma opção de trabalho diferenciado e interdisciplinar, afim de proporcionar o seu desenvolvimento, a integração e a interdisciplinaridade como uma forma de motivação para a permanência na Educação Superior, além de prestar um serviço à comunidade.

As práticas curriculares são realizadas por estudantes do curso de Pedagogia, Educação Física e do pós-graduação Psicopedagogia, de uma Universidade privada localizada na região central da cidade de Porto Alegre do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, em um hospital da mesma localidade, no espaço destinado a sala de espera do ambulatório pediátrico que atende o SUS (Sistema Único de Saúde), convênios e particulares, com crianças e adolescentes de 0 a 13 anos de idade. Mediante a esta vivência, podendo assim, perceber que as crianças e adolescentes que aguardam atendimento, acabam esquecendo que estão no ambiente hospitalar, deixando principalmente seus responsáveis mais tranquilos, pois os mesmos percebem que mesmo tendo horário marcado para o atendimento o tempo de espera é considerável, chegando a 1 hora ou mais, criando um ambiente exaustivo.

Além disso, está prática proporciona aos estudantes envolvidos uma experiência diferenciada de aprendizagem, e uma interação com outras áreas do conhecimento o que motiva e desperta o interesse do acadêmico, fazendo com que o mesmo permaneça na universidade instigado por novas vivências e aprendizagens em espaços não formais. Desta forma, surge o seguinte problema de pesquisa: Como as práticas curriculares interdisciplinares em espaços não formais podem contribuir para a permanência do estudante na Educação Superior?

Esse problema a ser investigado faz entrelaçar a experiência e vivência acerca da formação acadêmica. Um estudo inovador para a pesquisa científica e também para pesquisadores. Ainda sendo algo recente, pode-se observar o quanto satisfatório é o projeto, sendo reconhecido e tendo resultados positivos, tanto por médicos, que mediante comentários, estão percebendo as crianças nas consultas mais tranquilas,

como por professores que percebem os acadêmicos motivados e interessados em novas práticas como esta. Desta forma, o presente estudo tem como objetivo geral apresentar novas práticas curriculares, visando a permanência do estudante na Educação Superior.

Essa pesquisa investigativa surge da formação na área da educação em que encontramos muitas lacunas para serem fechadas e do alto índice de abandono na Educação Superior, tendo como objetivo entrelaçá-las nesse viés, ressaltando a importância da formação interdisciplinar e de experiências práticas inovadoras e motivadoras para os discentes, tendo como artifícios um olhar mais amplo e cuidadoso para esse contexto.

2. Referencial Teórico

Se faz necessário, compreender e estudar sobre o tema a ser investigado a partir de experiências e vivências, levantando reflexões para a abordagem desse estudo, portanto, entrelaçando seus valores entre a permanência do estudante na Educação Superior e a importância de práticas curriculares inovadoras e interdisciplinares em espaços não formais.

O insucesso acadêmico e a desistência dos discentes são questões preocupantes no Brasil. Segundo Albuquerque (2008), as instituições de Educação Superior estão se deparando com uma elevada taxa de diminuição de estudantes, tanto por questões econômicas, como por questões de desmotivação com o curso escolhido.

Na amplitude dos espaços não formais a constituição é clara, um espaço que não é o ambiente da sala de aula, e que se constitui uma atividade educativa é considerado um espaço não formal. O espaço não formal é um tipo de ensino seja ele, presencial ou a distância, para Jacobucci (2008) em todo local pode ocorrer uma prática educativa, pois contribui significativamente para um processo mais eficaz na aprendizagem. Por conseguinte, é importante ressaltar a importância de o professor da sala de aula realizar propostas pedagógicas em espaços não formais.

Diante do exposto a fundamentação abaixo, contribuirá para o entendimento mais concreto dos conceitos trabalhados.

2.1 Práticas interdisciplinares em espaços não formais contribuindo para permanência na Educação Superior

O abandono de acadêmicos da Educação Superior muitas vezes é explicado pela falta de interesse, desmotivação, dificuldade de enquadramento na universidade, dificuldades de aprendizagem ou falha nos seus métodos de estudo (TAVARES et al., 2000). Estudos que analisam o abandono e permanência em cursos de ensino superior apontam que mais da metade dos abandonos ocorrem no primeiro ano do curso, conforme Tinto (1989 e 1993) esse fenômeno além de atingir questões individuais do

discente, como sensação de fracasso e incapacidade de satisfação, afeta também a organização como um todo, podendo muitas vezes prejudicar o prestígio institucional.

Para o autor, os estudantes entram na universidade com diferentes características, expectativas e intenções em relação ao curso escolhido. Estes fatores podem ser modificados e reformulados através da integração acadêmica e social entre os estudantes e os integrantes do meio acadêmico da instituição. Quando estas interações e experiências proporcionadas pela universidade são negativas, podem reduzir o compromisso e interesse, levando ao abandono do curso ou da instituição (TINTO, 1989).

Novas práticas curriculares, que sejam interdisciplinares e que saiam dos espaços formais de aprendizagem, podem ser além de uma forma de integração, uma alternativa para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e emocional dos estudantes, pois oferecem novas oportunidades de atuação, podendo contribuir para motivação, provocando o interesse e a curiosidade dos discentes. Desta forma, eles se tornam sujeitos ativos de sua formação, com possibilidades de interferências e mudanças de perspectivas, porém é importante destacar que além da instituição propiciar as oportunidades, o esforço e o envolvimento dos acadêmicos é de extrema importância no processo (PASCARELLA e TEREZINI, 2005).

Conforme Almeida e Ferreira (1999) e Polydoro (2000), a implementação destas práticas em ambientes não formais, como por exemplo em hospitais, podem gerar modificações no estudante e no ambiente institucional, pois integra as relações interpessoais, sociais, afetivas e emocionais com as exigências acadêmicas, envolvendo o discente na sua totalidade, correlacionando estes aspectos à sua escolha profissional.

2.2 A importância dos espaços não formais: hospital

Tanto a Psicopedagogia, como a Pedagogia e a Educação Física vem sendo construída não só dentro do espaço do ambiente escolar, mas também em hospitais, empresas e outros espaços de educação não formal. Tendo como principal objetivo transformar um campo de amplos conhecimentos e de aprendizagens.

Estes profissionais tem um papel muito importante diante da sociedade, desta maneira, surge à necessidade desse trabalhador atuar em vários ambientes, seja dentro de um espaço não formal ou formal. Esse contexto é um processo relevante na construção da aprendizagem e de ensino, ressalta-se a importância da ação informal que corresponde as influências exercidas no meio sociocultural, fazendo desenvolver relações dos indivíduos, conforme descreve Libâneo, quando retrata que:

A educação não formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos, institucionais, [...]. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há

objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. (2001, p. 23).

É fundamental a participação e inserção destes profissionais em lugares distintos e diferentes. Os espaços não formais são considerados ambientes que proporcionam uma prática educativa, Caruso (2005) destaca que essa diferente forma de ensinar é considerada uma forma literária. Destacando também, que o espaço não formal é constituído por educação formal e informal. A Educação formal é desenvolvida na escola e em outras instituições de ensino, com conteúdo, atividades e requer uma regulamentação. A Educação informal é a que se desenvolve de modo não estruturado, associados a ações cotidianas.

Para Pinto, (2007, p. 29) “a educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Sendo assim, a educação pode ser associada em diversas formas e lugares. A educação não formal é uma estrutura de práticas socioculturais de aprendizagens e produções de novos saberes. Ainda sobre esse tema Jacobucci considera que:

O termo “espaço não-formal” tem sido utilizado atualmente por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas. (2008, p. 1)

A educação em espaços não formais é apresentada como um eixo pedagógico, em que se apresentam em diferentes contextos, como culturais e de saúde, representando um universo de possibilidades para as instituições de ensino e para as famílias. Em seu estudo Freire (1986), relata que não acredita numa autolibertação, mas que a liberdade é sempre social, coletiva, independente do espaço seja, formal ou não formal. Paulo Freire é uma referência no que diz respeito à educação e sua utopia como forma relevante para preparação de educadores que nos proporciona a acreditar que mudar é difícil, mas é sempre possível.

Acerca do estudo é importante se dedicar ao espaço que se vincula nesse âmbito, as salas de espera do hospital que pode ser considerado um espaço não formal, na qual Santos (2001, p. 47) considera “a ideia de espaço público como o que é comum a todos deve ser substituída por o lugar onde todos são livres para se encontrarem e interagirem”, assim, é relevante a integração dos alunos dentro deste ambiente, possibilitando a integração entre o meio e os agentes presentes no mesmo.

No âmbito do contexto cita-se o hospital como ambiente para exploração da pesquisa, apresentando que o local também pode se tornar um espaço para a formação do indivíduo e das crianças que aguardam atendimento. Para melhor definir a educação em espaços não formais é necessário destacar o conceito de Gohn (1999)

que define esses espaços como campos ou dimensões, esses ambientes têm como artifícios o ensinar e aprender.

3. Metodologia

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, em que apresentam dados, acerca das experiências e vivências, podendo nos proporcionar um olhar mais eficaz a fim de ter uma pesquisa investigativa e reflexiva, com aprimoramento de ideias, descobertas de situações, análise de observações e levantamentos bibliográficos, segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (2001, p. 14).

A pesquisa qualitativa permite compreender quando se busca percepções e entendimentos sobre uma questão, abrindo espaço para a interpretação e investigação dos dados a serem analisados.

O caráter exploratório constituiu em pesquisa de campo, realizado em um hospital, localizado na região central de Porto Alegre, tendo o objetivo de encontrar respostas ao problema apresentado, com bases nas realizações das observações e intervenções.

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, utilizando as observações como foco para a compreensão. Bardin (2011) apresenta um conjunto de técnicas que a análise de conteúdo proporciona, visando os procedimentos, as sistematizações e objetivos com descrições dos conteúdos a serem analisados.

4. Considerações finais

Os estudantes do curso de pós-graduação em Psicopedagogia, envolvidos na prática oferecida foram intermediadores entre os acadêmicos das graduações envolvidas e as crianças, desta maneira, o propósito de aprendizagem possibilita a interação entre os mesmos, pois auxilia no desenvolvimento de projetos e mudanças educacionais. Esses profissionais conseguem ter um olhar mais amplo para a descoberta de novos saberes, a partir dos obstáculos encontrados no meio.

No presente estudo fica evidente a importância desta prática interdisciplinar para a intervenção com as crianças, a formação em Psicopedagogia é bastante abrangente para os espaços formais e não formais que contribuem de maneira significativa para o ensino e a aprendizagem, quando associado com os conhecimentos da Pedagogia e da Educação Física possibilitou grande envolvimento e trabalho dos discentes. O que gerou satisfação por parte dos acadêmicos, por estarem envolvidos e se sentirem ativos e integrantes do processo.

As observações e estudos realizados a partir da experiência não são apenas resultados de coleta de dados, de observações, de uma trajetória acadêmica, de reflexões de questionamentos e de lacunas abertas, mas também é um estudo bastante instigante, pois permite realizar pesquisas sobre a importância destas práticas no processo de aprendizagem e ensino, por meios de brincadeiras e jogos, que são proporcionados dentro das salas de espera do ambulatório pediátrico, nesse viés as dinâmicas são importantes para a interação com as crianças, pois interagem brincando com os materiais oferecidos como: bonecas, alfabeto móvel, material dourado, quebra-cabeça, materiais para desenho, quadro para desenhar e *tablets*, que proporcionam uma vivência diferenciada.

O trajeto da experiência por meio do objeto de estudo vem oportunizando novas aprendizagens que procedem do desafio de realizar inovações em diferentes espaços, ou seja, transformar um lugar em novos saberes. Com os resultados obtidos até este momento é possível afirmar que o contrato didático exercido dentro das salas de espera contribui para a ampliação das aprendizagens dos profissionais, Freire (1993, p.10), diz que: “aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica”. Além disso os discentes sentiram-se pertencentes ao processo e a instituição, o que gerou, conforme relato dos mesmos, motivação e entusiasmo para seguir o curso no escolhido e participar de mais práticas que visem a integração e a interdisciplinaridade. Ter participado desta prática colaborou para a o diálogo e a reflexão, e o entrelaçamento mais amplo da teoria com a prática.

Referências

- ALBUQUERQUE, T (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Síssifo – Revista de Ciências da Educação*, 7, 19-28.
- ALMEIDA, L S & FERREIRA, JAG (1999). Adaptação e Rendimento Acadêmico no Ensino Superior: Fundamentação e Validação de uma Escala de Avaliação de Vivências Acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, Braga, 1, 157-170.
- BARDIN, L (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70 Ltda.
- CARUSO, MLBF (2005). Educação não-formal. *Cienc. Cult.* 57, 4, São Paulo, Out/Dez. Acesso em 28 de abril, 2017. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400013&script=sci_arttext.
- FREIRE, P (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P (1993). *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho D’Água.
- GOHN, MG (1999). *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez.
- JACOBUCCI, DFC (2008). *Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica*. Uberlândia.
- LIBÂNEO, JC (2001). *Pedagogia e Pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez.

- MINAYO, MCS (2001). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.
- PASCARELLA, ET & TARENZINI, PT (2005). How College Affects Students: a third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- PINTO, AV (2007). Sete Lições sobre Educação de Adultos. São Paulo: Cortez.
- POLYDORO, SAJ (2000). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: concepções de saída e de retorno à instituição. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas.
- SANTOS, SMP (2001). A Ludicidade como Ciência. Rio de Janeiro: Vozes.
- TAVARES, J; SANTIAGO, R; TAVEIRA, MC; LENCASTRE, L & GONÇALVES, F. (2000) Fatores de Sucesso e Insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In: SOAREA, AP; OSÓRIO, A; CAPELA, JV; ALMEIDA, S; VASCONCELOS, RM & CAIRES, SM (Orgs.). Transição para o Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho/Conselho Academico, 967-973.
- TINTO, V (1989). Una reconsideración de las teorías de deserción estudiantil. Handbook of theory and research. New York: Agathon Press, 359-384.
- TINTO, V (1993). Taking Learner Retention Seriously: rethinking the first year of college. San Francisco: Jossey-Bass.

DESARROLLO DE UN RANKING UNIVERSITARIO DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL (RUSE) PARA UNIVERSIDADES BOLIVIANAS

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

HERBAS TORRICO, Boris Christian

TORRICO VALDEZ, Jessica

RIVERO MIRANDA, Adriana

ARANDIA TAVERA, Carlos

VEIZAGA AREVALO, Rolando

Universidad Católica Boliviana “San Pablo” – Bolivia

Email: herbas@ucb.edu.bo

Resumen. Nuestro estudio propone el desarrollo de un Ranking Universitario de Satisfacción Estudiantil (RUSE) para universidades bolivianas. Las universidades participantes fueron evaluadas en un grupo de categorías específicas basadas en el Índice Americano de Satisfacción del Cliente. El propósito de nuestro estudio es calcular un ranking universitario que permita conocer a los estudiantes, padres y universidades las condiciones de la institución donde realizan sus estudios considerando aspectos como: calidad operacional, calidad percibida, valor percibido, satisfacción del estudiante, motivación del estudiante y decisión de graduarse. Esta información permitiría la adopción de políticas institucionales hacia la mejora de los servicios educativos para la reducción de sus tasas de abandono. Para el desarrollo del ranking se encuestaron 1639 estudiantes de cinco universidades bolivianas. A continuación, se analizaron los datos utilizando análisis factorial, análisis multivariante y análisis estructural de ecuaciones. Como resultado de los análisis se pudo calcular porcentualmente para cada universidad encuestada: (a) niveles de calidad operacional, calidad percibida, valor percibido, motivación y decisión de graduarse; (b) ranking de satisfacción; (c) mapa estratégico de fortalezas; e (d) influencia de los antecedentes de la satisfacción del estudiante en la decisión de graduarse.

Descriptor o Palabras Clave: Ranking de Satisfacción Estudiantil, Satisfacción del estudiante, Calidad, Valor Percibido, Decisión de graduación.

1. Introducción

Estudiar los factores que determinan el abandono estudiantil es muy importante y ha sido objeto de considerables investigaciones. Este tipo de estudios permiten el desarrollo de políticas institucionales y gubernamentales que buscan la reducción de la deserción estudiantil en las universidades (Herbas-Torrice y Frank 2015). El enfoque de nuestro estudio de abandono estudiantil es de tipo económico, y se basa en la perspectiva de que los estudiantes de las universidades son clientes y su nivel de satisfacción estará determinado por la de la calidad de los servicios de la universidad. Por lo tanto, un estudiante con una mejor percepción de la calidad de los servicios de su universidad será un estudiante más motivado y con mayores intenciones de graduarse.

Basados en esa perspectiva, nuestro estudio utiliza como modelo econométrico el Índice Americano de Satisfacción del Cliente (Fornell et al. 1996) porque es un modelo muy utilizado para la caracterización de organizaciones que ofertan servicios. Según Fornell et al. (1996) y el buscador Scopus, el modelo ACSI es un modelo robusto que fue implementado en 10 países, 43 industrias, generando más de 130 artículos en revistas indexadas y aproximadamente 2700 patentes. Debido a su probada robustez, Serenko (2010) implementó el modelo ACSI en el ámbito educativo de Canadá y propone que los estudiantes pueden ser considerados como clientes que esperan que las universidades oferten un determinado nivel de calidad en sus servicios para poder estar satisfechos. Consecuentemente, la satisfacción con los servicios de la universidad tendrá un impacto en su decisión de abandonar la universidad o graduarse de la misma. En consecuencia, basados en éstos y otros estudios, nuestra investigación busca desarrollar un Ranking Universitario de Satisfacción Estudiantil (RUSE) en Bolivia para: (a) dar un enfoque común y sistemático para evaluar el nivel de calidad de los servicios universitarios (Allen 2004); (b) medir el rendimiento de las universidades basado en las preferencias de los estudiantes (Fornell et al. 1996); (c) entender las fuerzas de la competencia entre distintas universidades (Oliver 2010); (d) identificar oportunidades de mejora; y (g) adoptar una filosofía orientada a la reducción del abandono estudiantil.

2. Marco Conceptual

En esta época, consultar el internet para saber las características de productos, servicios o conocer las noticias al instante es algo normal. En ese sentido, no debería sorprender que los padres y los bachilleres busquen rankings universitarios antes de invertir sustanciales recursos económicos en su matriculación universitaria. El crecimiento de la competencia entre programas de universidades nacionales e internacionales permite que los estudiantes universitarios puedan escoger aquella institución que se acomode mejor a sus necesidades y objetivos personales (Herbas-Torrice y Frank 2015). Algunos investigadores sugieren que la búsqueda de rankings se

debe al crecimiento de la competencia para acceder a universidades caracterizadas por cupos limitados en la admisión de estudiantes, resultando en la búsqueda de información neutral, confiable y comparativa (por ejemplo, McDonough et al. 1998). En consecuencia, los rankings universitarios están ganando espacio en los medios de prensa y la opinión pública porque permiten conocer la reputación de una universidad. Específicamente, la reputación de una universidad actúa como una garantía de calidad (Frombrun 1996), que ante la existencia de ambigüedades e incertidumbres reduce la incertidumbre de padres, estudiantes y la sociedad en su conjunto (Litten 1986).

Bajo lo anteriormente expuesto, escoger una universidad es una decisión costosa que es percibida como riesgosa por padres y estudiantes. Por lo tanto, los rankings universitarios sirven como fuentes de información imparcial y confiable (Hossler et al. 1989). Debido a la ausencia de rankings universitarios que integren el nivel de satisfacción de los estudiantes y sus intenciones de graduación, nuestra investigación tiene como objetivo desarrollar el RUSE basado en el modelo del Índice Americano de Satisfacción del Cliente (Fornell et al. 1996) que analiza aspectos relevantes de los servicios ofertados por las universidades.

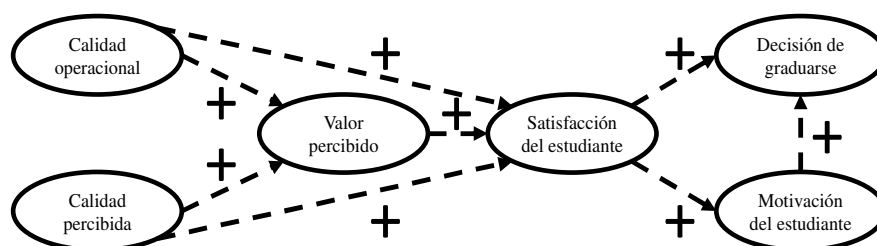
3. Aspectos Metodológicos

El RUSE se distingue de otras mediciones de calidad y satisfacción educativa en cuatro características principales: (a) utiliza una definición de calidad uniforme basada en el cliente: “la satisfacción del estudiante con la calidad de los servicios adquiridos y utilizados de la universidad”; (b) trata a la satisfacción y la calidad como una experiencia acumulativa; (c) utiliza un modelo causa-efecto que mide la satisfacción cuantitativamente como el resultado de la información recibida de encuestas sobre percepciones de calidad, percepciones de valor (es decir, calidad vs. costo) y percepciones de calidad operacional de la universidad; y (d) relaciona cuantitativamente la satisfacción estudiantil con variables resultantes de la satisfacción: decisión de graduarse (resultado positivo) y motivación del estudiante (resultado positivo).

El RUSE utiliza un modelo causa-efecto empíricamente probado. Su estructura de variables latentes produce un ranking de satisfacción estudiantil comparable entre universidades. La metodología utilizada para calcular el RUSE tiene las siguientes propiedades básicas: (a) utiliza un modelo econométrico con medidas basadas en el modelo ACSI. Estas medidas vienen de variables latentes (preguntas estandarizadas) que son introducidas en el modelo; (b) está incluido en un sistema de relaciones causa-efecto que permite validar el ranking desde el punto de vista nomológico (Hair et al. 2010); (c) la satisfacción es medida como una variable latente utilizando variables

manifiestas múltiples (preguntas); y (d) un objetivo primario es estimar el efecto del RUSE en la decisión de graduarse que es una variable latente tipo proxy que analiza las intenciones de abandonar la universidad. Para calcular el RUSE, se utilizó el modelo econométrico mostrado en la Figura 1, basado en tres variables latentes para obtener el nivel de satisfacción estudiantil. A continuación, las respuestas de los encuestados por universidad fueron agregadas para calcular la satisfacción estimada por universidad. Luego, se estimó los percentiles por universidad y se calculó el RUSE (ver Fornell et al. 1996).

Figura 1. Modelo econométrico del RUSE



4. Antecedentes del RUSE (antecedentes de la satisfacción)

Basado en Hopp y Spearman (2000), se dividió la calidad en dos dimensiones: calidad operacional (calidad interna) y calidad percibida (calidad externa). La calidad operacional se refiere a la percepción que tiene el estudiante respecto a la calidad de los procesos internos de la universidad. En cambio, la calidad percibida se refiere a la forma en que el estudiante percibe el servicio recibido por la universidad. Como fenómeno psicológico general, la satisfacción es principalmente una función de las experiencias de calidad del estudiante con el servicio (Fornell 1992). Los padres de la calidad (Deming 1981, Juran 1999) sugieren dos componentes principales de la experiencia de calidad: (a) el grado en el que el servicio cumple los requerimientos claves del estudiante (calidad docente, infraestructura, confiabilidad del servicio), es decir la calidad operacional; y (b) el grado en el que el servicio ha satisfecho los requerimientos personales del estudiante, es decir la calidad percibida. En consecuencia, una mayor calidad operacional y calidad percibida incrementará la satisfacción del estudiante. El segundo antecedente del RUSE es el valor percibido. Este antecedente se refiere a la calidad del servicio en relación con el precio pagado. La adición del valor percibido incorpora información sobre el precio en el modelo e incrementa la comparabilidad de los resultados entre universidades. La calidad por unidad de dinero invertido, o valor invertido, es un denominador común que los consumidores utilizan para comparar universidades similares. Además, el uso de las percepciones de valor para medir el rendimiento también controla las diferencias en ingresos y restricciones económicas entre estudiantes (Hauser y Shugan 1983). Esto permite comparar universidades con precios menores (i.e. universidades públicas) y universidades con precios mayores (i.e. universidades privadas).

5. Consecuencias del RUSE (resultados de la satisfacción)

Basados en la teoría de la voz de salida (exit-voice theory) de Hirschman (1970), las consecuencias inmediatas de una mayor satisfacción del estudiante son una mayor motivación del estudiante y un incremento en sus intenciones de graduarse (Herbas-Torrico y Frank 2015). Específicamente, cuando el estudiante se encuentra satisfecho con los servicios que ofrece su universidad, se incrementan sus intenciones de seguir estudiando para graduarse. Además, la decisión de graduarse también se verá influenciada positivamente por su motivación. Es decir, los procesos de auto-persuasión causan un crecimiento en la motivación y autoconfianza de los estudiantes (Baggozi et al. 2003), porque éstos sienten que tomaron una buena decisión al escoger su universidad (Skehan 1991) con el consiguiente incremento en sus intenciones de graduación.

6. Datos y Resultados

Para verificar las relaciones del modelo propuesto, se desarrolló un cuestionario que incluyó escalas basadas en la metodología del ACSI (Fornell et al. 1996). Específicamente, el cuestionario midió información relacionada con las actitudes del estudiante respecto a la universidad y utilizó escalas Likert de 10 puntos para la construcción de las variables latentes: (a) calidad operacional (13 ítems: Raposo y Alvez 2007; Duque y Chaparro 2012); (b) calidad percibida (2 ítems: Fornell et al. 1996); (c) valor percibido (2 ítems: Fornell et al. 1996); satisfacción del estudiante (4 ítems: Fornell et al. 1996); (d) motivación del estudiante (Meuter et al. 2005) y (e) decisión de graduarse (4 ítems: Bansal et al. 2004). Después de una prueba piloto y revisión de las variables latentes propuestas, se procedió a implementar el cuestionario de forma física y electrónica a estudiantes de pregrado de diferentes carreras en cinco universidades bolivianas. Específicamente, se encuestaron tres universidades privadas (Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (UCB); Universidad Privada Boliviana (UPB); Universidad Privada del Valle (UNIVALLE)) y dos universidades públicas (Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)). Se escogió esas universidades públicas y privadas porque de acuerdo a Webometrics (2017) y Uni Rank (2017) son las mejores universidades de Bolivia. Como resultado del estudio se recolectaron 1639 encuestas con las siguientes características demográficas: (a) 50% son estudiantes menores a 20 años y 50% son estudiantes mayores a 20 años; (b) 51.4% son hombres y 48.6% son mujeres; (c) 97% son solteros y 3% son casados; y (d) 59% están entre primero a cuarto semestre y 41% en semestres iguales o superiores al quinto semestre. Luego, se realizaron pruebas de validez convergente y discriminante a las variables del modelo propuesto. Se encontró que todas las variables latentes cumplían con los criterios de validez convergente y discriminante (Hair et al. 2010): Alpha de Cronbach > 0.7; fiabilidad compuesta > 0.7; AVE > 0.5; y cargas factoriales

estadísticamente significativas. Posteriormente, se calcularon las puntuaciones estandarizadas porcentuales para los antecedentes y consecuencias de la satisfacción del estudiante (Tabla 1). Además, la Tabla 1 muestra que en todas las universidades encuestadas las percepciones de la calidad operacional son bajas (menor a 50%), donde la puntuación más baja [alta] la obtuvo la UMSS [UPB]. Este resultado sugiere que en general los encuestados consideran que la calidad operacional de sus universidades encuestadas es baja. En el caso de la calidad percibida, los encuestados consideran que sus universidades tienen un nivel de calidad aceptable (más de 50%), pero no sobresaliente (más de 70%). Específicamente, la puntuación más baja [alta] la obtuvo UMSS [UPB]. También, en el caso del valor percibido, todas las universidades muestran un nivel bajo (menor a 50%). En particular, la puntuación más baja [alta] la obtuvo UNIVALLE [UMSS].

Tabla 1. Puntuaciones estandarizadas porcentuales de los antecedentes y consecuencias de la satisfacción del estudiante

Variable latente	Agregado	UCB	UMSS	UPB	UNIVALLE	UMSA
Calidad operacional	45.04	45.92	32.67	48.99	48.51	34.58
Calidad percibida	56.79	59.23	50.77	61.07	57.45	59.03
Valor percibido	51.81	47.79	49.05	48.11	42.75	47.14
Motivación	51.43	46.01	47.46	48.65	47.97	49.66
Decisión de graduarse	75.29	69.75	69.85	71.80	75.09	72.95

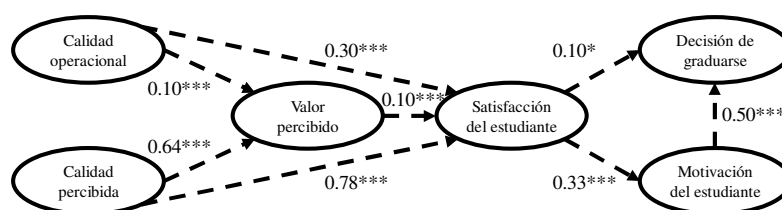
En el caso de las consecuencias de la satisfacción del estudiante, la Tabla 1 muestra que en general la motivación de los estudiantes es baja (menor a 50%), donde el valor más bajo [alto] lo obtuvo la UCB [UMSA]. Finalmente, en el caso de la decisión de graduarse, los resultados muestran que en general los encuestados tienen una alta intención de graduarse de sus universidades (superior a 60%). Específicamente, la puntuación más baja [alta] la obtuvo UCB [UNIVALLE]. En general, nuestros resultados sugieren que las universidades bolivianas encuestadas muestran: (a) baja calidad (percibida y operacional); (b) bajo valor percibido; (c) estudiantes con baja motivación; y (d) estudiantes con alta intención de graduarse de sus universidades.

7. Ranking Universitario de Satisfacción Estudiantil (RUSE)

Posteriormente se procedió a estimar los efectos directos e indirectos de la Figura 1 para poder calcular el RUSE. Para ese propósito se utilizó regresiones lineales múltiples y análisis estructural de ecuaciones. Como resultado de los análisis se encontró que en ambos casos los coeficientes de ambos métodos de análisis son similares, positivos y estadísticamente significativos (ver Figura 2). Nuestros resultados son similares a los obtenidos por Herbas-Torrico y Frank (2015), que proponen que la satisfacción influye positivamente en la motivación del estudiante y su decisión de graduarse. Esto sugiere que las universidades que tienen un elevado nivel de satisfacción estudiantil sufren

menores tasas de deserción. Adicionalmente, debido a que los tamaños de muestra por universidad no son balanceados, se realizaron pruebas de bootstrapping (N = 200) para determinar si los coeficientes dependían del tamaño de muestra. Como resultado del análisis se encontró que los coeficientes no varían significativamente y los mismos son estables y no dependen del tamaño de muestra. A continuación, utilizando los coeficientes de las relaciones directas e indirectas de la Figura 2, se calculó el efecto total de los antecedentes en la satisfacción del estudiante. Como resultado se obtuvo el nivel porcentual de satisfacción del estudiante para cada universidad encuestada.

Figura 2. Efectos principales



Índice de Ajuste: N = 1639; $\chi^2/df = 10.21$; RMSEA = 0.07

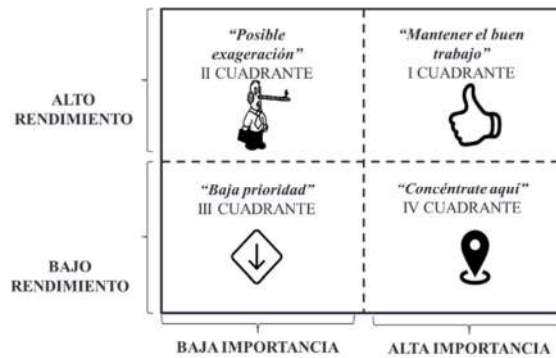
Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Finalmente, se procedió a calcular el RUSE estimando los percentiles para los niveles de satisfacción calculados (para más detalles ver Hair et al. 2010). En consecuencia, el RUSE por universidad es: (1) UPB (56.95%); (2) UCB (54.96%); (3) UNIVALLE (53.96%); (4) UMSA (52.21%); y (5) UMSS (45.13%). Adicionalmente, se realizó ANOVA para determinar si las diferencias de niveles de satisfacción porcentual entre universidades son estadísticamente significativas. Como resultado de ese análisis se encontró que las diferencias de niveles porcentuales de satisfacción del estudiante son estadísticamente significativas ($F = 32.69$; $p < 0.00$) para las universidades encuestadas.

8. Mapa Estratégico de Fortalezas (MEF)

A continuación, en base a la metodología propuesta por Deng (2006) se procedió a calcular el MEF de las universidades participantes. El MEF es una técnica eficaz de correlaciones parciales para la priorización de los factores de mejora de la satisfacción del estudiante. Específicamente, el MEF relaciona el rendimiento percibido por el estudiante y la importancia que tiene en su satisfacción. Además, ésta técnica permite posicionar los factores de mejora en cuatro cuadrantes (ver Figura 3): (i) mantener el buen trabajo; (ii) posible exageración; (iii) baja prioridad; y (iv) concéntrate aquí. A continuación, se procedió a calcular el MEF para los tres antecedentes de la satisfacción del estudiante.

Figura 3. Mapa estratégico de fortalezas (Deng 2007)



La aplicación del MEF muestra que la UCB tiene un alto rendimiento en los antecedentes de la satisfacción del cliente. Sin embargo, debería concentrarse en mejorar el valor percibido de sus servicios porque se encuentra próximo al cuadrante IV. En el caso de la UPB, tiene un alto rendimiento para todos los antecedentes de la satisfacción. Sin embargo, según el MEF debería concentrar sus esfuerzos en mantener y mejorar su calidad operacional. Por otro lado, la UNIVALLE muestra un alto rendimiento en su calidad operacional. Sin embargo, su efecto en la satisfacción de sus estudiantes es limitado. En consecuencia, comparado con las otras universidades, debería concentrarse en mejorar la calidad percibida y el valor percibido que ofrece a sus estudiantes. En el caso de la UMSA, comparada con otras universidades, muestra un bajo rendimiento e importancia en la calidad operacional. En cambio, muestra un alto rendimiento en la calidad percibida y el valor percibido. Específicamente, debería seguir invirtiendo en la mejora de la calidad de sus servicios porque se encuentran en el límite entre el cuadrante I y IV. Finalmente, la UMSS muestra un bajo rendimiento en la calidad operacional y la calidad percibida. Esto indica que debería trabajar en mejorar la calidad de sus servicios. Además, el MEF muestra actualmente un alto rendimiento en el valor percibido. Sin embargo, el mismo tiene una baja influencia en la satisfacción de los estudiantes.

9. Conclusiones y Recomendaciones

Nuestra investigación tiene diferentes aplicaciones para estudiantes, padres, universidades y la sociedad en su conjunto. Primero, nuestra investigación desarrolló un modelo econométrico basado en análisis multivariante y análisis estructural ecuaciones, y encontró que todas las relaciones planteadas son positivas y estadísticamente significativas. Este resultado sugiere, que al igual que en otras industrias, el modelo ACSI puede aplicarse en el contexto boliviano y latinoamericano para el cálculo de rankings de satisfacción del estudiante. Adicionalmente, nuestra investigación calculó los niveles de calidad, valor percibido, motivación e intenciones de graduarse para cada universidad. Los resultados sugieren que las universidades con mayores niveles de satisfacción estudiantil son las universidades privadas. En cambio, las universidades públicas muestran niveles inferiores de satisfacción. En el caso de la decisión de graduación, se encontró que la misma depende de la satisfacción y motivación del estudiante. Específicamente, nuestros resultados muestran niveles similares de decisión de

graduación para universidades públicas y privadas. También, nuestra investigación implementó el MEF para el análisis de la importancia de los antecedentes de la satisfacción del estudiante y su aplicación en la gestión estratégica universitaria para la reducción del abandono estudiantil. Finalmente, a pesar de nuestros resultados prometedores, nuestra investigación sufre la debilidad del tamaño de muestra para algunas universidades. Sin embargo, las pruebas de bootstrapping sugieren la estabilidad de los resultados encontrados. Estudios como el nuestro permitirán la mejora de los servicios de las universidades bolivianas y de Latinoamérica. Mas aún, organizaciones gubernamentales nacionales o internacionales como los Ministerios de Educación, UNESCO, etc. pueden utilizar nuestra metodología y realizar muestreos en las universidades bajo su dependencia para determinar los niveles de satisfacción, calidad, valor percibido, motivación y decisión de graduarse de los sistemas universitarios.

10. Referencias

- Allen, D. R. (2004). *Customer satisfaction research management*. Milwaukee, WI: American Society for Quality.
- Bagozzi, R. P., Dholakia, U. M., & Basuroy, S. (2003). How effortful decisions get enacted: the motivating role of decision processes, desires, and anticipated emotions. *Journal of Behavioral Decision Making*, 16(4), 273–295.
- Bansal, H. S., Irving, P. G., & Taylor, S. F. (2004). A three-component model of customer to service providers. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(3), 234–250.
- DellaVigna, S. (2009). Psychology and economics: Evidence from the field. *Journal of Economic Literature*, 47(2), 315–372.
- Deming, W. E. (1981). *Management of statistical techniques for quality and productivity*. New York: New York University.
- Deng, W. (2006). Using a revised importance-performance analysis approach: The case of Taiwanese hot springs tourism. *Tourism Management*, 28(5), 1274–1284.
- Duque, E. J., & Chaparro, C. R. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama, 10(16), 159–192.
- Frombrun, C. J. (1996). *Reputation: Realizing value from the corporate image*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Fornell, C. (1992). A national customer satisfaction barometer: The Swedish experience. *Journal of Marketing*, 56(1)
- Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Cha, J., & Bryant, B. E. (1996). The American Customer Satisfaction Index: Nature, purpose, and findings. *Journal of Marketing*, 60(4), 7–18.
- Grigoroudis, E., Nikolopoulou, G., & Zopounidis, C. (2008). Customer satisfaction barometers and economic development: An explorative ordinal regression analysis. *Total Quality Management & Business Excellence*, 19(5), 441–460.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis. Learning* (7th ed.). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Hauser, J. R., & Shugan, S. M. (1983). Defensive marketing strategies. *Marketing Science*, 2(4), 319–360.
- Herbas-Torrico, B., & Frank, B. (2015). La influencia de la motivación y la satisfacción de los estudiantes en sus intenciones de graduación. In *V CLABES: Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p. CD-ROM). Talca, Chile.

- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty—responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hopp, W., & Spearman, M. (2000). *Factory physics: Foundations of manufacturing management* (2nd ed.). New York.
- Hossler, D. J., Braxton, J., & Coopersmith, G. (1989). Understanding student college choice. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research, vol. 5*. New York: Agathon Press.
- Juran, J. M. (1999). The quality improvement process. In J. M. Juran, A. B. Godfrey, R. E. Hoogstoel, & E. G. Schilling (Eds.), *Juran's quality handbook* (5th ed., p. 5.1-5.73). New York: McGraw Hill.
- Litten, L. (1986). Perspectives on pricing. In *New directions for higher education: No. 53. Managing college enrollments*. San Francisco, CA, EEUU: Jossey Bass.
- McDonough, P. M., Antonio, A. L., Walpole, M., & Pérez, L. X. (1998). College rankings: Democratized college knowledge for whom? *Research in Higher Education, 39*(5), 513–537.
- Meuter, M. L., Bitner, M. J., Ostrom, A. L., & Brown, S. W. (2005). Choosing among alternative service delivery modes: An investigation of customer trial of self-service technologies. *Journal of Marketing, 69*(2), 61–83.
- Raposo, M., & Alves, H. (2007). A model of university choice: an exploratory approach. *Munich Personal RePEc Archive, 5523*, 1–18.
- Serenko, A. (2011). Student satisfaction with Canadian music programmes: the application of the American Customer Satisfaction Model in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(3), 281–299.
- Simon, J. L. (1974). Interpersonal welfare comparisons can be made and used for redistribution decisions. *Kyklos, 27*(1), 63–98.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 13*(2), 275.
- Uni Rank (2017). Top Universities in Bolivia. Recuperado de <http://www.4icu.org/bo/>, el 10 de octubre de 2017.
- Webometrics (2017). Ranking Web de Universidades. Recuperado de, http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Bolivia, el 10 de octubre de 2017.

LAS PROBLEMÁTICAS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN LOS PROCESOS DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTILES.

Línea Temática: 3. Prácticas Curriculares

Autor: Nelson Ernesto López Jiménez²⁶

nelopez53@gmail.com

Universidad Surcolombiana – Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias.

RESUMEN

Uno de los principales problemas que enfrenta la Educación en Colombia es el relacionado con la permanencia y la graduación exitosa de los estudiantes en los diferentes niveles y grados. Las estadísticas actuales revelan que un número significativo de estudiantes en Colombia abandonan (desertan) el sistema escolar formal lo cual representa un fracaso y una frustración de cara a los objetivos y la calidad de la educación. El presente artículo recoge la experiencia investigativa del Grupo de Investigación Programa de Acción Curricular Alternativo PACA, Categoría A de Colciencias, de la Universidad Surcolombiana, en las dos últimas décadas y concretamente la problemática relacionada con la **Permanencia y Graduación Estudiantiles**. Avanza en la parte inicial en una reflexión crítica sobre las denominadas “reformas curriculares” en las cuales han incursionado buena parte de las Instituciones de Educación Superior IES del país muy condicionadas a la obtención del “acto administrativo” (Registro Calificado o Acreditación de Alta Calidad) que les permite funcionar, pero muy cuestionadas en cuanto a la naturaleza esencial de la universidad

²⁶ Post-doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Doctor en Educación, Magister en Dirección Universitaria, Magister en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa. Docente-Investigador Universidad Surcolombiana. Director Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias. Investigador Senior 2017. nelopez53@gmail.com. Neiva, Colombia. ORCID: orcid.org/0000-0003-1247-1638. Referencias bibliográficas recientes (2014). *Alcances en la permanencia y graduación estudiantiles. Realidad identificada en la Universidad Surcolombiana*. Neiva – Huila: Universidad Surcolombiana. (2014) *Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas de Chile y Colombia*. Capítulo III dilemas entre el contexto de formación y el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CLACSO.

como proyecto social e histórico y de manera concreta frente a sus notas misionales, es decir, la autonomía, la universalidad, la corporatividad y la científicidad. Se intenta demostrar “otra forma o concepción” de entender lo curricular, muy ligada a su carácter *eminente investigativo*, que pretende crear una nueva subjetividad e identidad académica e investigativa del profesional, para ello, desarrolla de manera detenida la “gramática inmanente” en la construcción de un *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS a partir de la *de-construcción curricular* de los actuales procesos formativos en la Educación Superior; este nuevo enfoque se sustenta en la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la transversalidad como forma de abordar *los problemas*, convertidos en su esencia formativa, en un horizonte caracterizado por la complejidad. En esta línea se hace toda una sistematización de la estrategia curricular Núcleo Temático y Problemático NTP, que se erige como una oportunidad curricular de transformar la organización e integración de los conocimientos y saberes presentes en la labor formativa. Concluye esta reflexión con la invitación a las IES para aunar esfuerzos en la construcción de Proyectos Educativos Universitarios Renovadores PEUR, muy en coherencia con la realidad que vive actualmente el país en el marco de la paz, la equidad y la reconciliación, en la **perspectiva de debilitar el abandono estudiantil y fortalecer los procesos de graduación.**

PALABRAS CLAVE: De-construcción, Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemático EPIS, Proyecto Educativo Universitario Renovador PEUR, Núcleo Temático y Problemático NTP, Formación Basada en Problemas FBP.

INTRODUCCIÓN

El Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias desde el momento de su creación (1989) adelanta un *Programa de Investigación*²⁷ que le ha permitido avanzar en procesos de indagación, intervención e investigación, entre otros, **la Permanencia y el Abandono Escolar; la Migración Estudiantil.**

²⁷ Estrategia investigativa que aglutina una serie de proyectos relacionados con el desarrollo de investigaciones puntuales; programas de formación de alto nivel Maestría y Doctorado; consolidación de la cadena investigativa (Ondas, Semilleros de Investigación, Jóvenes Investigadores, Grupo de investigación, Redes de Grupos de Investigación y , Proyectos de Intervención y Proyección Social, todos integrados al logro de la visión y misión de la Universidad Surcolombiana y a la excelencia y calidad de la educación en Colombia.

Inicialmente hay que destacar que la educación en Colombia se caracteriza, entre otros aspectos, por la carencia de un *proyecto humano formativo* que explicita el tipo de hombre y mujer que se aspira formar; la sociedad que se pretende establecer; la identidad que convoca esfuerzos; los fines y metas por los cuales hay que trabajar. Esta situación, incorrecta por cierto, se ve fortalecida con la actitud de un número significativo de IES que en su pretensión por cumplir con requisitos que garanticen su funcionamiento (obtención del Registro Calificado o alcanzar la Acreditación de Calidad) deponen su propio andar y desarrollo, renuncian a su ejercicio autónomo y se interesan únicamente por cumplir con la norma vigente. Sin embargo, también hay IES, lamentablemente son la minoría, que vienen asumiendo una actitud seria, responsable, autónoma y crítica de cara a su quehacer académico, investigativo y cultural y, es a ellas a quien va dirigida este escrito.

La presente elaboración responde, en primera instancia, a la necesidad de explicitar los elementos teóricos y conceptuales con los cuales se manejan algunas *categorías* consideradas esenciales para la construcción de la perspectiva analítica a desarrollar; complementario a este análisis, se presenta una propuesta de transformación de algunos de los elementos y factores que constituyen el actual modelo formativo de la mayoría de IES en nuestro país, todo en directa relación con las problemáticas que subsisten en los procesos de **permanencia y graduación estudiantiles**.

a) Sobre la concepción de currículo.

Resulta conveniente señalar que existen concepciones sustentadas en la crítica y transformación de la realidad y los contextos en donde se desarrolla el proceso curricular, que se adentran en las *problemáticas que sustentan* la razón de ser del mismo (Apple, Giroux, Magendzo, Ferrada, Stenhouse, Torres Santomé, Díaz Villa, lafrancesco, López-Jiménez, entre otros.) De cara a esa realidad, se afirma la existencia de un campo curricular²⁸ que exige una posición clara de la manera como se abordan su análisis y reflexión.

El Currículo se asume como *un proceso eminentemente investigativo*, al cual se accede por aproximaciones sucesivas y resultado de un trabajo de elaboración permanente y

²⁸ Según Bourdieu, el campo es concebido como el resultado de relaciones de fuerza y de lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural. La noción de campo lleva intrínseca la noción de un espacio de posiciones (dominante/dominado) estructurado en términos de una disputa concreta y generativo de competencias e intereses específicos.

colectiva donde la indagación sistemática, la pregunta, la duda, el interrogante y la incertidumbre se convierten en elementos dinamizadores de esa búsqueda (López Jiménez, 2011).

Los contenidos o temáticas sobre las diferentes disciplinas, saberes y conocimientos no son entendidos en esta concepción como un elemento central y básico; por el contrario, su intención se orienta a señalar las *problemáticas* inherentes al ejercicio, las prácticas, los desafíos y las capacidades y habilidades propias de los ambientes de formación y de desempeño profesional.

b) Transformación del Enfoque Pedagógico de Transmisión

Se hace necesario avanzar en la explicitación de lo que se entiende por Enfoque Pedagógico, concebido como *un dispositivo de interacción, reproducción y transformación* que implica:

- Una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo. En esta dimensión (instruccional) el Enfoque Pedagógico está constituido por tres sistemas de mensajes: el currículo, la pedagogía y la evaluación²⁹.
- Una forma particular de organización de las *relaciones sociales* en la escuela. En esta dimensión (regulativa), el Enfoque Pedagógico está constituido por las modalidades de control específicas.³⁰

Estas dos dimensiones instruccional y regulativa, están interrelacionadas en todo Enfoque Pedagógico, se determinan mutuamente y definen los diferentes arreglos institucionales, en el tiempo y en el espacio. (Díaz Villa, 2001).

Desde esta perspectiva, es necesario que el actual enfoque pedagógico de las IES sea objeto de un proceso de de-construcción³¹ de los elementos constituyentes de la actual cultura académica. Significa esto que las estructuras administrativas, académicas, curriculares, pedagógicas y culturales son asumidas como "*verdaderas*

²⁹ En la dimensión instruccional el Currículo define lo que cuenta como conocimiento válido; la Pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento y la Evaluación define lo que cuenta como la realización válida del conocimiento por parte del alumno. (Bernstein, 1987)

³⁰ En el Programa de Investigación del Grupo PACA, este planteamiento sirve de dispositivo transversal para el estudio de la problemática formativa de manera integral, de ahí su utilización en los diferentes análisis que constituyen el referente teórico y conceptual de su gramática.

³¹ Asumido como el "proceso de descentramiento de la continuidad de la objetividad institucional. Esto significa establecer la sospecha sobre lo que aparentemente está bien, es decir, producir una fractura de la objetividad institucional", en el libro "La Deconstrucción Curricular", Colección Seminarium (2003), desarrollo un análisis pormenorizado desde la perspectiva epistemológica y filosófica de la deconstrucción.

problemáticas” que deben ser intervenidas, en la perspectiva de alcanzar pertenencia social y pertinencia académica, como base de la calidad y excelencia académica. La concepción que se maneja y desarrolla sobre el proceso de *formación* se convierte en el elemento central para abordar de manera estructurada y documentada la discusión sobre los enfoques pedagógicos que lo constituyen. Existen evidencias incontrovertibles que precisan que la *formación* se reduce a un “*proceso de transmisión*”, en donde los roles están rígidamente definidos, alguien que transmite (el profesor), algo transmitido (discurso) y alguien a quien se le transmite, (el alumno). Sus estructuras de poder y control están nítidamente explícitas. Se evidencia un predominio por mantener lo conocido, lo tradicional, lo controlado. La mayoría de IES presentan como rasgo característico en su desarrollo académico, un concepto restringido de formación que juega un papel determinante en los procesos de permanencia y graduación estudiantiles. En la **Fig. 1** se ilustra esta concepción restringida:

Fig. 1



Este enfoque de transmisión se caracteriza, entre otros aspectos, por una concepción disciplinaria fundamentada en conocimientos específicos. Lo que permite la relación entre docentes y estudiantes, es la transmisión de unos conocimientos específicos, ya sea de la matemática, de la química, de los saberes concretos de cada programa. Los códigos son “Conjuntos de principios que regulan y estructuran un modelo pedagógico en sus dimensiones instruccional y regulativa”. Es un principio regulador y estructurador de prácticas pedagógicas. Los códigos y sus modalidades son gramáticas semióticas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de reglas

fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación por y a través de los cuales los sujetos son selectivamente creados, ubicados y controlados que subyacen en este proceso comunicativo se restringen a singularidades o acciones concretas derivadas de saberes específicos y disciplinarios (Bernstein, 1993).

Se plantea la construcción y diseño de proyectos alternativos de formación que debiliten el enfoque de transmisión, que permita que la formación se sustente en un proceso *de indagación permanente*, su desarrollo genera una concepción diferente de los roles que desempeñan cada uno de los agentes del acto formativo. La formación en esta concepción se entiende como la síntesis creativa entre un *campo de conocimientos* y un *campo de problemas* que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta.

Las características del *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS* garantizan inicialmente una articulación directa con el PEI de la IES en la medida que responde de manera concreta a su dimensión teleológica en cuanto hace relación a la formación integral.

De igual forma señala que sean **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 trabajo en grupo, en equipo, se convierte en una característica esencial de este modelo, ya que genera nuevos e innovadores contextos de comunicación que advierten la necesidad de conocer diferentes puntos de vista sobre **el problema** eje del proceso de formación.

El *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS* soporta su desarrollo en procesos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios, razón por la cual, permitirá un debilitamiento estructural del enfoque pedagógico de actuación o transmisión. Válido resulta retomar los aspectos esenciales señalados en lo relacionado con la necesidad de “intervenir los principios organizativos del conocimiento”. Es decir, de lo disciplinar avanzar en otras formas de organización de los conocimientos, en palabras de Bernstein (2001), avanzar de códigos restringidos hacia la estructuración de códigos elaborados.

Una última característica del *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS se relaciona directamente con la necesidad de asumir la evaluación del rendimiento académico como un “acto de valoración” del trabajo del estudiante con miras a obtener y alcanzar las metas de aprendizaje. La concepción restringida de la evaluación como sinónimo de medición es invalidada en este enfoque pedagógico, por lo tanto, se considera que atenúa los niveles de abandono estudiantil. En la **Fig. 2** se sintetizan los aspectos claves y fundamentales del *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS.

Fig. 2



c) Los problemas como referentes básicos para garantizar la pertenencia social y la pertinencia académica de los conocimientos.

Se ha planteado en el desarrollo anterior, la necesidad de consolidar *la formación basada en problemas* como el dispositivo esencial para la transformación del enfoque pedagógico de transmisión, implica lo anterior, que se debe desarrollar un proceso de reflexión, análisis y discusión a través de los diferentes Comités Curriculares o, el mecanismo organizativo con el cual cuenten las IES, para avanzar en la resolución de interrogantes que hagan alusión a la necesidad, justificación y razón de ser del programa o proyecto formativo, a los agentes, a los procesos, a su relación con el sector externo, al reconocimiento social, profesional y salarial del profesional, como fuentes o referentes directos y concretos para la determinación y depuración de los problemas escrutados.

Se hace énfasis que la pertinencia y coherencia de los diferentes conocimientos, están directamente relacionadas con las *problemáticas a abordar*. Los conocimientos y saberes de manera independiente, autárquica y descontextualizada, no son acogidos en el enfoque de formación por problemas. Esto implica la necesidad de avanzar en un proceso de de-construcción de las actuales estructuras curriculares de un número significativo de IES. Se propone el diseño, la estructuración, la argumentación y criterios de implementación de un Proyecto Educativo Universitario Renovador PEUR que permita entre otros aspectos intervenir la realidad encontrada en los procesos y aspectos considerados sustantivos como son:

1. En relación con las prácticas pedagógicas.

La práctica pedagógica se entiende “*como un evento social significativa y semiótico que afecta las posiciones y disposiciones de los sujetos y de sus prácticas*”³². Dicho de otra forma, es un procedimiento mediante el cual se ejerce control en una relación social, incidiendo, de uno u otro modo, en la conciencia del otro. Este procedimiento adquiere diferentes formas, atendiendo los diferentes contextos (la familia, la escuela, el trabajo, etc.); sin embargo, su propósito siempre es el mismo: la transmisión, reproducción o transformación de la cultura.³³

Con el anterior referente se quiere contextualizar el *modelo pedagógico de indagación sistemática* que se propone, en donde se pueden señalar como aspectos determinantes:

- Se fundamenta estructuralmente en la *Pedagogía Crítica* que permite convertir las potencialidades, capacidades y habilidades de los estudiantes en el propósito a lograr.
- Se pretende desarrollar estrategias cognitivas, potestativas, actitudinales y de ejecución en contextos variados y deseadas o anhelantes para que el estudiante encuentre y construya sus *propias maneras de aprendizaje* y organice sus procesos mentales de acuerdo con sus intereses y metas específicas.

2. En relación con el contexto

³² Díaz Villa, Mario. Del discurso pedagógico: Problemas críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico. Bogotá D.C. Colección SEMINARIUM- MAGISTERIO. 2001

³³ El Grupo PACA en su última investigación “Análisis de las prácticas pedagógicas en la formación en investigación de pregrado de los estudiantes de la Universidad Surcolombiana”, desarrolla un estudio etnográfico sobre esta posición teórica. Ver *Formar en Investigación: algo más que discursos*. Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana. Neiva. 2003.

Se hace necesario avanzar en un proceso de detección de necesidades que permitan escrutar de una manera compartida el o los problema(s) que van a dar lugar a la formulación *del propósito y el perfil de formación* del programa académico. Esta fase supone un trabajo de indagación sistemática de la dimensión (macro) y la naturaleza de las relaciones con la dimensión (micro) del contexto. Pensar en la pertenencia social y académica de un PEUR exige tener claridad sobre las necesidades y los problemas asociados a ellas que el programa está decidido enfrentar.³⁴ Los problemas pueden y hacen alusión a diferentes esferas de lo social, de lo académico, de lo investigativo, de lo axiológico, etc; se hace indispensable generar espacios de discusión, análisis y concertación para determinar cuál o cuáles de ellos servirán como referente de constitución del PEUR.

3. Definición del Propósito y el Perfil de Formación

Séneca afirmaba que “no hay viento favorable para quien no sabe a dónde se dirige”. Si cada programa académico cuenta con información sólida y pertinente sobre las necesidades y problemas con los cuales va a interactuar, es preciso definir *el propósito y el perfil de formación*, que se convierte en la misión o norte del programa. El propósito de formación es el resultado de acciones de participación, cooperación, negociación y concertación, y como tal, es objeto de un permanente análisis y cuestionamiento en la medida en que se constituye *en la carta de navegación* del proceso formativo.

4. En relación con la estructura curricular alternativa

La noción de currículo que se plantea como soporte de los programas académicos de la IES a partir del *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS, es entendida como *el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye el conocimiento que se considera válido para alcanzar el propósito de formación* (Bernstein, 1999).

De acuerdo con la concepción de formación que caracteriza al *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS (integración entre un campo de problemas con un campo de conocimientos), se requiere la construcción de una nueva estrategia curricular, el Núcleo Temático y Problemático, que responda a la naturaleza de dicha relación, definida como:

³⁴ López Jiménez, N. (2001). *La De-construcción Curricular*. Bogotá, Colombia. Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO.

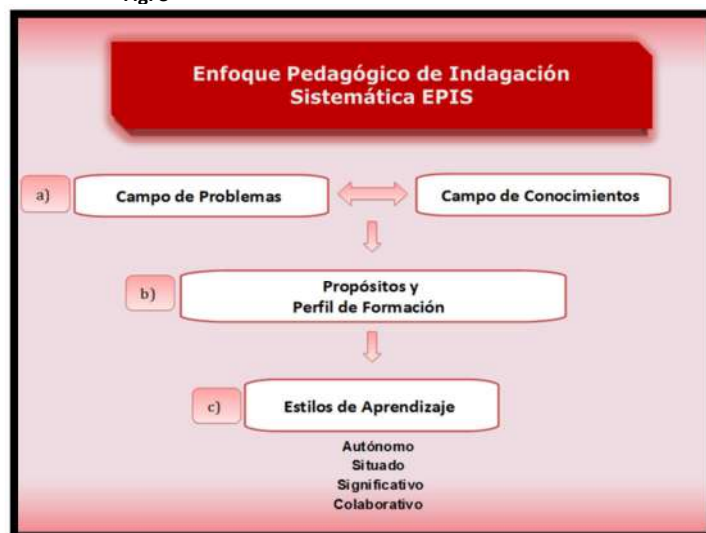
la estrategia curricular que integra un conjunto de problemas con conocimientos académicos y cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garantizan 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).

Esta estrategia curricular se soporta en un sinnúmero de estudios e investigaciones que vienen dinamizando la cultura curricular en Colombia y América Latina³⁵. Se fundamenta en la construcción y consolidación del *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS soportado en procesos asociados a la integralidad, la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad vista desde la macrodimensionalidad del conocimiento se convierte en un referente determinante del currículo. Es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se “activa” a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan a nuestra sociedad.

Con el propósito de argumentar de manera sólida la propuesta anterior, en la **Fig. 3** se señala los aspectos sustantivos de la misma:

Fig. 3



³⁵ Se pueden reseñar, entre otras, *Currículo y calidad de la educación superior en Colombia*. Icfes-Colciencias 1989; *La reestructuración curricular de la educación superior*. Icfes-Universidad Surcolombiana. 1995; *Retos para la Construcción Curricular*. Editorial MAGISTERIO. Colección Mesa Redonda.1996; *La De.construcción Curricular*. Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO. 2001; *Modelos y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. 2004; *Encuentros y Des-encuentros con la Pedagogía en la Educación Superior* Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación.2004; *Formar en investigación: algo más que discursos*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. 2005. *Evaluación por competencias: un reto por enfrentar un proceso por construir*. Universidad Surcolombiana. Junio 2006.

5. Estrategias de trabajo interdisciplinario y grupal.

En el proceso de de-construcción curricular que comporta la consolidación del *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS se hace necesario generar estrategias que de manera articulada respondan a la naturaleza del proceso formativo. El Núcleo Temático y Problemático, NTP, no es una forma diferente de llamar a las asignaturas o materias; por el contrario, es una estrategia alternativa que pretende integrar la teoría con la práctica; la docencia, la investigación y la proyección social; los saberes académicos, científicos, tradicionales, cotidianos, culturales, tecnológicos, el trabajo individual con el trabajo colectivo y, fundamentalmente, *el trabajo autónomo del equipo de estudiantes y docentes*.

El Núcleo Temático y Problemático, NTP, activa el trabajo corporativo y la divergencia argumentada como improntas esenciales de su ejecución. Supone un diálogo concertado entre saberes (disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario), entre agentes (alumnos, profesores, directivos, investigadores, padres de familia, empresarios, comunidad académica en general), entre instancias académico-administrativas, en procura de generar un trabajo colegiado que garantice el logro de los objetivos misionales de toda institución educativa.

6. Consideraciones finales

A partir de las consideraciones anteriores, resulta importante plantear algunos elementos que garanticen la continuidad de la reflexión, análisis e intervención de acciones tendientes a debilitar el abandono estudiantil y consolidar el éxito o la graduación profesional, estas son:

- ✓ Se constata en la mayoría de IES el predominio de una visión curricular sustentada en la insularidad, el atomismo, la jerarquización, la disciplinariedad y la fragmentación que permea a la totalidad de estructuras curriculares que soportan sus programas académicos de pregrado. Esta situación sienta las bases para formar un profesional cuya identidad recoge buena parte de los valores y actitudes generados como consecuencia del proceso formativo, es decir, un profesional fragmentado y jerarquizado.
- ✓ El enfoque pedagógico implícito que se observa en el proceso formativo que

adelantan los diferentes programas académicos de las IES **debe ser intervenido** de manera sustantiva; se hace necesario superar su naturaleza transmisionista, enciclopédica, academicista y descontextualizada. Para ello, en esta elaboración, se propone la implementación de un *Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática* EPIS, que este soportado en el desarrollo integral de los procesos de docencia, investigación y proyección social.

- ✓ La organización del conocimiento mediante asignaturas fuertemente clasificadas y enmarcadas debe dar paso a una forma alternativa de organización soportada en la integración y la interdisciplinariedad, para ello se propone la construcción de *núcleos temáticos y problemáticos* NTP como estrategia curricular básica y esencial en la transformación de la cultura curricular de las IES.
- ✓ Se hace necesario una revisión estructural de la actual política curricular de las IES que afiance los procesos de integración e interdisciplinariedad propuestos y la transformación del enfoque formativo que minimice los impactos en el abandono estudiantil.
- ✓ Se propone que los cambios sugeridos no se queden en transformaciones aparentes y epidérmicas, se argumenta un cambio *paradigmático* que dé la oportunidad a la Universidad Colombiana de entrar en la RED de Universidades Internacionales que pretenden alcanzar su calidad y excelencia como consecuencia de la transformación y re-significación de sus procesos misionales y, con ello, incrementar los porcentajes de éxito profesional.

REFERENTES DOCUMENTALES

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago, Chile. Editor Cristian Cox. CIDE.

_____. (1994). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control*. Volumen IV. Traducción Pablo Manzano. Madrid, España. Editorial Morata.

_____. (1995). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Segunda Edición. Bogotá, Colombia: Textos Seleccionados - Editorial PRODIC "El Griot".

_____. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Teoría, Investigación y Crítica*. Madrid, España. Fundación Paideia, Ediciones Morata.

- _____. (2000). *Hacia una Sociología de la Educación*. Editores Mario Díaz, Nelson López. Colección Seminarium. Bogotá.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). *Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico*. Revista Colombiana de Educación No.15 Primer Semestre de 1985. Bogotá, Colombia. U.P.N.
- Cifuentes, C; Vanegas, L; y Aponte, C. (1997). *Extensión Interactiva*. Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
- Consejo Nacional de Acreditación - CNA. (2005). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Serie documentos 2. Bogotá, Colombia.
- De La Cruz, C y Sasía, P. (s.f.). *La Responsabilidad Social Universitaria en la Dimensión de la Extensión Universitaria*. Aula de Ética de la Universidad de Deusto.
- Didriksson, A. (s.f.) *La nueva responsabilidad social y pertinencia de las universidades*. Ciudad de México, México Universidad Nacional Autónoma de México- UNAM.
- Hurtado, J. (2008). "¿Investigación holística o comprensión holística de la investigación?". Revista Internacional Magisterio. No 31. Bogotá, Colombia.
- lafrancesco, G. (2011). *Modelo Pedagógico holístico Transformador. Fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la Escuela Transformadora*. CORIPET. Primera Edición. Bogotá, Colombia.
- López Aragón, W. (2009). *Articulación de la extensión con las otras funciones sustantivas y roles de los diferentes actores internos en la responsabilidad social universitaria*. Cali, Colombia. Universidad Santiago de Cali.
- López Jiménez, N. E. (1991). *Reflexiones Acerca de la Incidencia de la Política Normativa en el Desarrollo de la Educación Superior*. Bogotá, Colombia. Revista de la Universidad de la Salle. Año XI No.17.
- _____. (1995). *La Problemática Curricular en América Latina*. Bogotá, Colombia. Revista Actualidad Educativa. No.3.
- _____. (1995). *La Reestructuración Curricular de la Educación Superior. - Hacia la Integración del Saber -*. ICFES - Bogotá, Colombia. Universidad Surcolombiana.
- _____. (1995). *El Proceso de Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular*. Bogotá, Colombia. Revista Educación y Cultura, FECODE - CEID No.30.
- _____. (1996). *Los Núcleos Temáticos y Problemáticos: Tránsito Obligado para la Creación de Auténticas Comunidades Académicas*. Bogotá, Colombia Revista Actualidad Educativa No.7.
- _____. (1996). *Modernización Curricular de las Instituciones Educativas. Los PEI de Cara al Siglo XXI. Centro de Apoyo al Docente*. Bogotá, Colombia. Editorial Libros y Libres.
- _____. (1996). *Retos para la Construcción Curricular. De la Certeza al Paradigma de la Incertidumbre Creativa*. Colección Mesa Redonda. No.42 Coop. Magisterio. Bogotá, Colombia.
- _____. (1997). *Tensiones Esenciales en la Dinámica de la Educación Superior en Colombia*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

_____. (1998). *Conocimiento Oficial e Identidades Pedagógicas*. Conferencia Pública en el Marco del Doctorado en Educación, Univalle, Cali, Colombia.

_____. (2001). *La De-construcción Curricular*. Bogotá, Colombia. Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO.

_____. (2004). *Modelos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior*. Neiva, Colombia. Grupo PACA. Universidad Surcolombiana.

López Jiménez, N, Mantilla, M y otros. (1989). *Currículo y Calidad de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá, Colombia. COLCIENCIAS - ICFES.

López Jiménez, N; Amaya, G y Otros. (1990). *La Evaluación del Rendimiento Académico en los Programas a Distancia en Colombia*. ICFES. Bogotá, Colombia. Universidad del Quindío.

López Jiménez, N; y Ramírez, J. (1990). *El Tutor y el Desarrollo de la Capacidad Investigativa en la Educación Superior a Distancia*. Bogotá, Colombia. Proyecto Especial OEA-PREDE-86 117. Subdirección de Fomento. ICFES.

López Jiménez, N; Puentes, A.V y otros. (2004). *Modelos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior*. Grupo PACA. Neiva, Colombia. Universidad Surcolombiana.

López Jiménez, N; Puentes, A.V y otros. (2004). *"Encuentros y Des-Encuentros con la Pedagogía en la Educación Superior"*. Neiva, Colombia Editorial: Editora Guadalupe Ltda.

López Jiménez, N; Puentes, A.V y otros. (2005). *"Formar En Investigación: Algo Más Que Discursos"*. Colombia. Editorial Litocentral Ltda.

López Jiménez, N; Puentes, A.V y otros. (2006). *"Evaluación por Competencias: Un Reto por Enfrentar y un Proceso por Construir"*. Colombia. Editorial Universidad Surcolombiana.

Martín Barbero, J. (2003). *"Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación. No 32.

Mendoza R, Á. (2004). *Proyección Social*. Chía, Colombia. Universidad de La Sabana.

Nieto Caraveo, L. M; Díaz Villa, M.; (2005). *La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, Abril-Mayo, 55-73.

Plan de Desarrollo (2009 - 2012). *Hacia la Acreditación Social y Académica de la Universidad Surcolombiana*. Neiva, Colombia.

Sistema de Universidades Estatales –SUE. (2003). *Indicadores de gestión para las universidades públicas*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES y Ministerio de Educación Nacional. Santa fe de Bogotá, Colombia. Procesos Editoriales.

VARIABLES Y FACTORES ASOCIADOS AL FENÓMENO DE LA RETENCIÓN Y ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIONES DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE.

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

Munizaga Mellado, Felipe René.
Cifuentes Orellana, María Beatriz.
Beltrán Gabrie, Andrés Jacob.

Programa Académico de Bachillerato, Universidad de Chile.
e-mail: fmunizaga@uchile.cl

Resumen: El presente estudio constituye una revisión sistemática que busca describir variables y factores asociados al fenómeno de la retención y el abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe.

Método: Se realizó la búsqueda de artículos en español y portugués, publicados entre los años 1990 y 2016, distribuidos en nueve países, e indexados en siete bases de datos.

Un total de 81 artículos cumplieron con los criterios de búsqueda. **Resultados y**

Discusión: Se encontraron 111 variables diferentes asociadas al fenómeno, las que se agrupan en los 5 factores propuestos por el proyecto ALFA-GUIA: individual, académico, económico, institucional y cultural. Entre los factores encontrados, predomina el Individual. La presencia de los factores Institucional y Económico demanda cambios a nivel de estados e instituciones para promover la retención de estudiantes con nuevas características. **Conclusión:** Se proponen tres objetivos claves que deberían seguir las investigaciones en la región: 1) Consensuar un término común para referirse al fenómeno. 2) Incentivar investigaciones que tengan por objetivo sistematizar y analizar intervenciones destinadas a aumentar la retención estudiantil. 3) Mejorar las formas de medición de variables latentes, dado la poca rigurosidad que presentan los estudios examinados y la importancia de aquello a la hora de obtener resultados confiables.

Palabras claves: Revisión sistemática, Educación Superior Universitaria, Retención, Abandono estudiantil.

1. Introducción

La Educación Superior Universitaria (ESUP)³⁶ en América Latina y el Caribe, se encuentra en un momento decisivo. La tasa bruta promedio de matrícula se ha expandido del 21% a 43% entre el año 2000 y 2013 (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich, & Urzúa, 2017). A pesar del aumento en el ingreso, la tasa de retención es del 46%. Es decir, que más de la mitad de la población entre 25 y 29 años, que ha comenzado la educación superior no la ha terminado, ya sea porque todavía están estudiando (32%) o porque han abandonado (22%) (Banco Mundial, 2017).

La realidad de lo que estos datos dan cuenta, menoscaba las posibilidades los países latinoamericanos de beneficiarse del desarrollo económico, tanto a nivel macro-social como en términos individuales -siguiendo la idea de movilidad social- (Guzmán-Valenzuela, 2017).

Desde aquí cobra sentido examinar el fenómeno de la retención y el abandono. Éste ha sido estudiado desde la década del 70, pero es en la década del 2000 cuando se desarrolla significativamente en Latinoamérica y el Caribe (Patiño, & Cardona, 2012).

En la región, la investigación se ha centrado, más específicamente, en el concepto de retención y deserción. Himmel (2002) define retención como: La persistencia de los estudiantes en un programa de estudio universitario para lograr su grado o título. La deserción, en tanto, se refiere al abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y se considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore (Himmel, 2002). Pese a que en la literatura el concepto de deserción se utiliza masivamente, desde el Proyecto ALFA-GUIA, se está promoviendo su reemplazo por el término “abandono estudiantil”, ya que además de tener una connotación militar, deserción implica la atribución de la responsabilidad exclusivamente al estudiante, soslayando la intervención de factores estructurales o de contexto (Montoya, 2007).

Para el proyecto ALFA-GUIA (2013), existen tres ideas claves que caracterizan al fenómeno del abandono, a saber: su complejidad, dinamismo y multicausalidad. En esta revisión se profundizará en esta última. La multicausalidad se ha expresado en la diversidad de variables que intervienen y se relacionan con el abandono. El proyecto ALFA-GUIA (2013), ha agrupado estas variables en cinco factores:

³⁶ Para esta investigación se excluye Institutos Profesionales (IP) y Centro de Formación Técnica (CFT).

- **Factor individual:** Rasgos personales, aspiraciones y expectativas de los estudiantes y sus familias. Agrupa variables como la motivación, vocación, hábitos de estudio, adaptación, etc.
- **Factor académico:** Trayectoria académica previa del estudiante y su desempeño en la ESUP. Agrupa variables como carga académica, cursos aprobados, etc.
- **Factor económico:** Ingreso económico familiar y personal, formas de financiamiento de los estudios universitarios.
- **Factor institucional:** Refiere al apoyo institucional que se brinda a los estudiantes durante su formación. Agrupa variables como: acompañamiento psicológico, becas, auxilios, interacción estudiante-profesor, ambiente universitario, etc.
- **Factor cultural:** Creencias y prácticas que hacen parte del contexto cultural del estudiante y que inciden en su toma de decisiones. Agrupa las variables como: creencia y costumbres sociales, familiares, entre otras.

Dada la importancia social y política del fenómeno se han realizado diversas acciones por parte de los estados e instituciones para solucionarlo. Entre ellas se encuentra: el monitoreo sistemático de las características y desempeño de los estudiantes; la apertura de líneas específicas de financiamiento institucional y estudiantil; instalación de dispositivos de acompañamiento y habilitación para la ESUP; la promoción de la profesionalización de los equipos de apoyo a estas iniciativas. Pese a la masificación de estas acciones, existe consenso en que se carece de evidencia sistemática respecto al impacto que ellas están teniendo en la disminución del abandono y el aumento de la retención (European Commission, 2015; Van Stolk, Tiessen, Clift, & Levitt, 2007).

Por lo anterior, cobra sentido examinar los factores y variables asociadas al fenómeno de la retención y el abandono en la ESUP, así como la forma en que se ha estudiado e investigado en Latinoamérica y el Caribe.

2. Metodología

Se realizó una revisión sistemática utilizando los descriptores de búsqueda: “deserción”, “retención”, “abandono”, “permanencia”, “educación superior” y “evasão”. Se escogieron estos descriptores por ser conceptos amplios que abarcan el fenómeno de la retención y abandono en Latinoamérica y el Caribe, desde distintos enfoques.

Como criterios de inclusión se encuentran: a) Todas las investigaciones empíricas realizadas en la región de Latinoamérica y el Caribe, tanto cualitativas, cuantitativas o mixtas. b) El período de tiempo fue comprendido desde la primera

investigación realizada de acuerdo con los buscadores en 1990 hasta el año 2016 (mes de mayo). c) El contenido de las investigaciones y su eje central fuese la retención/abandono estudiantil en educación superior universitaria.

Por otro lado, como criterios de exclusión se encuentran: a) Artículos escritos en idiomas distintos al español o portugués. b) Investigaciones que hacen alusión a Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y estudios universitarios a distancia.

Se ejecutó una búsqueda en las bases de datos: Scopus, EBSCO Host, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Sistema de Información Científica Redalyc, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE) y Repositorio de Estudios sobre el abandono en la Educación Superior (ALFA-GUIA).

La búsqueda arrojó 253 artículos, de los cuales 116 cumplen con los criterios de inclusión. Luego de aplicar los criterios de exclusión, el número se reduce a 81 artículos, siendo estos el total de artículos examinados.

Finalmente, para registrar los datos, se utilizó un protocolo que permitió organizar la información proveniente de cada artículo. Los campos utilizados fueron: a) Nombre del artículo, b) Autor/es, c) País de la investigación, d) Año de publicación, e) Metodología: Cuantitativa, Cualitativa o Mixta (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), f) Concepto: Definición central utilizada, g) Nivel de formación estudiado: Primer año, Segundo, etc. h) Muestra: Total de casos analizados, i) Niveles de investigación: Exploración Caracterización, Levantamiento de factores, Intervención y Evaluación de la intervención (Donoso, & Schiefelbein, 2007; González, Espinoza, & López, 2013), j) Variables: Resultados de variables significativas asociadas a la retención/abandono, k) Factores: Individuales, Académicos, Institucionales, Económicos y Culturales (ALFA-GUIA, 2013).

La revisión de los artículos se llevó a cabo por dos investigadores, quienes realizaron observaciones independientes a la totalidad de los artículos, de acuerdo con el protocolo establecido para ello. Se evaluó el grado de concordancia para el campo “variables” del protocolo, utilizando el índice Kappa de Cohen. Se logra un 93,9% de concordancia. Posterior a la discusión de las observaciones -que mostraron resultados diferentes entre los investigadores- se procedió a revisar nuevamente los artículos examinados, con el fin de consensuar las diferencias obtenidas.

3. Resultados

3.1 Proliferación y distribución geográfica de las publicaciones en la región.

En relación con la proliferación de las publicaciones, se observa que no existe ningún artículo anterior al 1990. Lo anterior, se puede explicar por el sesgo de los

buscadores ya que trabajan artículos contemporáneos sumados a la falta de sistematización y teorización del fenómeno anteriores a esa fecha. Existe un aumento importante en los últimos cuatro años. Los años con mayor cantidad de publicaciones son el 2013 y 2015, cada uno con 13 publicaciones.

En términos de su distribución geográfica, existen nueve países representados en esta revisión sistemática. El país con mayor cantidad de artículos es Colombia (32), luego aparece Brasil y Chile (12), seguidos de Argentina y México (8), y por último Cuba (3), Costa Rica, Perú (2), Puerto Rico y Uruguay (1).

3.2 Frecuencia del concepto central utilizado.

Destaca la variabilidad del concepto central. La mayor cantidad de las publicaciones utilizan el concepto “deserción” (64%) como concepto central. Conceptos como “retención” (14%), “permanencia” (13%), “evasão” (6%) y “abandono” (3%), son utilizados en menor medida.

Esta diversidad de conceptos da cuenta de la falta de consenso que existe actualmente a la hora de estudiar el fenómeno. Lo anterior conlleva consecuencias negativas a la hora de generar estadísticos confiables que permitan medir e intervenir el fenómeno en cuestión. De esta forma se hace necesario contar con una conceptualización única, que permita un lenguaje en común y a su vez posibilite la comparación entre distintas investigaciones. En esta línea conviene recordar la propuesta realizada por el Proyecto ALFA-GUIA (2013), la cual propone utilizar el concepto de “abandono estudiantil” resaltando las variables estructurales y contextuales.

3.3 Niveles de Investigación

Se construyó un continuo que permitiera ordenar las investigaciones en distintos niveles. El continuo transita desde una menor a mayor capacidad predictiva y de control del fenómeno. De esta forma las categorías y sus frecuencias resultantes fueron: “exploración” (19%), “caracterización” (52%), “levantamiento de factores” (19%), “intervención” (5%) y “evaluación de intervención” (6%).

Estos resultados indican que el estudio del fenómeno se encuentra mayoritariamente en la etapa de “caracterización”. Es decir, una cantidad importante de investigaciones se han enfocado en identificar y describir a aquellos estudiantes que abandonan los estudios.

A su vez, resulta llamativa la baja cantidad de investigaciones que han tomado como foco de observación, las intervenciones destinadas a modificar al fenómeno. Solamente el 11% de las investigaciones, se han preocupado de investigar, registrar o

sistematizar propuestas de intervención que permitan modificar la realidad del abandono estudiantil.

3.4 Variables y factores asociadas al fenómeno

Al examinar los artículos, se obtienen 111 variables diferentes, asociadas al fenómeno del abandono y retención. Estas variables se determinan a partir de los resultados de las investigaciones, por medio de análisis estadísticos o cualitativos, dependiendo del caso. Cabe señalar que dentro de un artículo puede existir más de una variable (y factor) asociado al fenómeno. De esta forma, se encontraron variables que son mencionadas en más de una investigación, el número total de variables asciende a 254.

Las variables encontradas con la mayor frecuencia, dentro de las investigaciones fueron: “socioeconómica”, “rendimiento académico”, “orientación vocacional” y “motivación de los estudiantes”.

Al agrupar las 254 variables, en los cinco factores propuestos por el proyecto ALFA-GUIA, se obtiene que la mayor parte de los estudios explican el fenómeno por el factor “individual” (44%), seguido por los factores “académico” (21%), “institucional” (19%), “económico” (13%) y con un bajo porcentaje el factor “cultural” (1%). Son pocos los artículos seleccionados que trabajan el fenómeno de la retención y abandono estudiantil considerando los cinco factores de forma simultánea. Las variables agrupadas en los cinco factores se observan en la Tabla 1.

Tabla 1. *Variables agrupadas en los cinco factores ALFA-GUIA.*

Factores	Variables
Individuales: 55 variables (N=112).	Adaptación (10), Motivación (11), Individual, Formación escolar (7) Elección de carrera (6), Procedencia educacional, Sexo, (5) Edad, Hábitos de estudio, Incompatibilidad con el trabajo, Puntaje prueba de admisión, Nivel educacional padres (3) Ansiedad, Estilo de aprendizaje, Expectativa, Familiar (2) Distancia, Salud, Autoestima, Autoeficacia, Aprendizaje cognitivo, Autopercepción, Autodeterminación, Costo de oportunidad, Comunicación familiar, Creencias irracionales, Capacidad de esfuerzo, Desmotivación, Dificultad de aprendizaje, Desadaptación, Estrategias de aprendizajes, Embarazo, Expectativa familiar, Ingreso familiar, Momento de inscripción, Naturalización, Necesidad de trabajo, Organización del tiempo, Psicosociales, Problemas emocionales, Problemas salud, Procedencia escolar, Procedencia Universitaria, Lugar de procedencia, Raza, Residencia, Satisfacción, Salud psicológica, Técnicas de estudios, Trabajo de los padres, Trabajo, Transporte, Tolerancia a la frustración, Percepción de valor (1).
Académicos: 27	Rendimiento académico (15), Académicas (7), Créditos aprobados (4), Dificultad, Competencia

variables (N=53).	espacial, Tiempo de estudio (2), Área de conocimiento, Autonomía académica, Apoyo, Asignaturas suspendidas, Competencia, Competencia académica, Competencia lecto-escritura, Currículum carrera, Compromiso con el curso, Desempeño, Desempeño académico, Desarrollo de la formación, Evaluaciones, Número de asignaturas cursadas, Nivel académico, Estrategias comunicativas, Insatisfacción académica. Permanencia en clase, Promedio escolar, Promedio semestre, Percepción de valor (1).
Institucionales: 22 variables (N=50).	Orientación vocacional (11), Institucional (10), Interacción docente-estudiante, Acompañamiento psicológico, Información escasa, Selección (3), Tutorías, Integración (2), Acreditación, Admisión, Ambiente educativo, Apoyo académico, Coordinador de carreras, Cupo, Falta de selección de estudiantes, Modelos de docencia, Formación docente, Número de docentes plantas, Inducción, Promoción del desarrollo, Redes académicas y sociales, Vida de universidad, Percepción de valor (1).
Económicos: 6 variables (N=38).	Socioeconómicos (24), Financiamiento (10), Situación laboral, Campo laboral, Relación carrera-mercado, Percepción de valor (1).
Culturales: 4 variables (N=4)	Capital cultural, Cultural, Social, Sociocultural (1).

Nota: La suma total de las variables presentadas corresponde a 257 y no a 254 (correspondiente al total). Lo anterior, debido que la variable “Percepción del valor”, se encasilla en Individual, Académico, Económico e Institucional, al mismo tiempo, aumentando la cantidad de variables en los factores.

Las variables individuales son las que con mayor frecuencia se han asociado al abandono estudiantil. Dentro de este grupo, las variables que aparecen de forma más recurrente son “adaptación” y “motivación” que corresponden a variables latentes.

Las variables de tipo académicas ocupan el segundo lugar dentro de la distribución. Esto podría dar cuenta de la importancia de factores de “rendimiento” o “desempeño académico” a la hora de tomar la decisión de abandonar o no un programa universitario.

Las variables institucionales ocupan el tercer lugar dentro de esta distribución. Aquí se hace relevante el papel que juegan las instituciones a la hora de generar las “condiciones necesarias” para que los estudiantes puedan permanecer y concluir sus respectivos estudios.

Llama la atención que, agrupada en el factor “económico”, la variable “socioeconómica” no aparece con tanta preeminencia como cuando se la considera por separado.

Por último, son cuatro variables del factor “cultural” que se relevan en estos 81 estudios, por lo que refleja la dificultad de agrupar variables en este factor, sobre todo la manera de medir las variables referentes a lo “cultural”, tal como lo expresa el proyecto ALFA-GUIA (2013).

Dentro de los 81 artículos seleccionados, 50 de ellos identifican variables latentes³⁷ como variables relevantes relacionadas con el abandono. Es importante destacar, que pueden existir artículos que hayan medido las mismas variables, pero que -sin embargo- no hayan declarado las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados. En esta misma línea, sólo en cuatro estudios se usaron instrumentos -que además de poseer evidencias de validez y confiabilidad- estuvieron adaptados a la población en donde se utilizaron.

Carecer de antecedentes completos sobre las mediciones realizadas impide determinar si los resultados obtenidos son confiables. Dar cuenta de ellas de manera rigurosa y consistente permitirá acumular evidencia para avanzar hacia modelos que expliquen la retención y el abandono por la vía de incorporar adecuadamente este tipo de variables, enriqueciendo la comprensión que hoy tenemos de estos fenómenos. Por esta razón, se deben utilizar instrumentos validados y confiables a la hora de medir variables latentes.

4. Conclusiones

Este estudio aporta un panorama exhaustivo y actualizado de la investigación sobre la retención y el abandono estudiantil en Latinoamérica y el Caribe. De los cinco factores propuestos por ALFA-GUIA, el que aparece como más importante -por el número de variables que agrupa- es el factor “individual”. Entre las variables que responden a este factor destaca, la variable “adaptación”, como la variable más mencionada dentro de los estudios.

Otro factor que se releva en este estudio es el “académico”, entre las variables que agrupa destaca “rendimiento Académico”, lo que da cuenta del rol las instituciones universitarias juegan a la hora de disminuir el abandono. En este contexto, la evidencia señala la importancia de que las instituciones de ESUP, puedan realizar intervenciones en beneficio de los estudiantes, generando ambientes favorables en la adaptación e integración a la vida universitaria, acompañamiento psicológico, relaciones entre profesores y estudiantes, entre otras cosas. Igualmente, los estados deben impulsar políticas públicas que permitan a los estudiantes optar por permanecer o abandonar sus estudios superiores por voluntad propia y no determinaciones estructurales como su procedencia socioeconómica.

El factor “económico” agrupa una cantidad importante de variables. Esto podría dar cuenta de los desafíos pendientes que las sociedades latinoamericanas y en

³⁷ Una variable latente es aquella que no puede ser observada directamente, sino que debe ser inferida mediante ciertos indicadores o modelos estadísticos. Estas variables deben ser medidas indirectamente a través de instrumentos adecuados (Borsboom, 2008).

particular los estados tienen en términos de financiamiento de la ESUP. Que un número importante de estudiantes no pueda terminar sus estudios superiores por razones económicas es una gran cortapisa para el desarrollo económico y social de la región y que ciertamente forma parte de un circuito que perpetúa la exclusión y la pobreza en el continente.

En base al panorama presentado, se desprenden tres objetivos que debe perseguir la investigación sobre abandono en Latinoamérica y el Caribe.

1) Se debe contar con un concepto central unificado que permita un lenguaje en común y a su vez posibilite la comparación entre distintas investigaciones dentro de la región.

2) Solo un pequeño porcentaje (11%) de las investigaciones busca sistematizar y analizar intervenciones que han tenido por objetivo aumentar la retención en las instituciones. Es necesario incentivar este tipo de investigaciones, debido a la importancia que tienen a la hora de modificar el fenómeno.

3) Finalmente, se debe tener mayor rigurosidad al momento de medir variables latentes. Son pocos los estudios que utilizan instrumentos adecuados para medir aquellas variables, lo que impide determinar si los resultados obtenidos son confiables.

El cumplimiento de estos objetivos permitirá investigaciones de calidad, tanto en la información entregada como en la elaboración de resultados comparables entre países, de carácter longitudinal y confiable que permitan reducir el abandono estudiantil en la educación superior en Latinoamérica y el Caribe.

Referencias

Borsboom, D. (2008). Latent variable theory. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 6, 25–53.
<http://dx.doi.org/10.1080/15366360802035497>

CINDA, UNESCO-IESALC, U. de Talca. (2006). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Santiago de Chile:

CINDA-UNESCO-U. Talca. Disponible en
<https://www.cinda.cl/download/libros/Repitencia%20y%20Deserci%C3%B3n%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>

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 (1), 7–27.

Espinoza, O., González, L., & Latorre, C. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*, (38), 97-111.

- European Commission. (2015). Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/annex-1_literature-review_en.pdf
- Ferreira, M., Avitabile, C., Álvarez, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017) *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial. Disponible en <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- González, L., Espinoza, O., & López, L. (2013). Deserción y fracaso académico en la educación superior en América Latina y el Caribe resultados e implicancias. Una visión integral del abandono. Porto Alegre: EDIPUCRS. Disponible en <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ebook/Una-Vision-Integral-del-Abandono.pdf>
- Guzmán-Valenzuela, C. (En prensa) (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50, segundo semestre 2017. Volumen especial monográfico "Enseñanza de la Escritura en Educación Superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas". ISSN: 0716-0542.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (5ta. Ed). *Metodología de la investigación* (pp. 2-21). México D.F, México: McGraw-Hill.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la educación*, (17), 91-108.
- Landis, J., & Koch G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-74. DOI: 10.2307/2529310
- Montoya, M. (2007). Efectividade no Ensino Superior Brasileiro: Aplicação de Modelos Multinível a Análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. *Revista Economia*, 8 (1), 93-120.
- Patiño, L., & Cardona, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Revista Theoria*, 21(1), 9–20.
- Proyecto ALFA-GUIA (2013). Marco Conceptual sobre el Abandono. Grupo de análisis. Disponible en http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf
- Van Stolk, Ch., Tiessen, J., Clift, J., & Levitt, R. (2007). Student Retention in Higher Education Course International Comparison, RAND. Disponible en https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2007/RAND_TR482.sum.pdf

Mejoramiento de competencias básicas (Lectoescritura y Matemáticas) en estudiantes de Grado 10° y/o 11° a través de estrategias complementarias de fortalecimiento in-situ establecidas por el marco de Desarrollo Integral de la Educación Media 2016 de la Secretaría de Educación de Bogotá

Línea temática: Articulación de la Educación Superior con la Enseñanza Media.

Luis Gabriel Ferrer
Sandra Patricia Parada Fonseca
Eliecer Montero Ojeda
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia

Mail de Contacto: luisgabrielherrera@gmail.com

Resumen.

Esta investigación desarrollada bajo la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) buscaba demostrar que bajo el marco de la Política de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el uso de estrategias complementarias de fortalecimiento, establecidas por la Secretaría de Educación de Bogotá (SED Bogotá) bajo el modelo de Desarrollo Integral de la Educación Media (DIEM) generaban mejoramientos en las competencias básicas en lectoescritura y matemáticas de los estudiantes de Educación Media de las Instituciones Educativas Distritales (IED) asignadas al proceso de formación llevado a cabo por UNIMINUTO. Con ello se buscaba el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes en el desarrollo de los niveles de Educación Media y a la vez, facilitar su acceso y permanencia en la educación superior, ya que estas dos áreas guardan relación directa con los procesos selección, ingreso, abandono escolar, perdida y repitencia de asignaturas en la formación superior. Para ello, se procedió al diseño e implementación de talleres de lectoescritura y matemáticas, la aplicación de pruebas y encuestas para determinar el impacto del proceso. El número de IED asignadas por la SED Bogotá fue de 12 (11 urbanas y 1 rural), y la población mínima a atender en cada uno de los talleres era de 1067 estudiantes, equivalentes al 30% de la población estudiantil total de educación media.

Descriptor o Palabras Clave: Calidad Educativa, Competencias Básicas, Talleres de Fortalecimiento, Articulación de la Educación Media con la Educación Superior.

1. Introducción

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) existen dos grandes desafíos para el Sistema Educativo Colombiano (SEC), el primero es la disminución de la brecha educativa, en términos de participación, pues muchos menores no ingresan al SEC o lo hacen a extra edad. Asociado a ello, esta la permanencia, continuidad y terminación del ciclo escolar de los menores en condiciones de pobreza, cuyo promedio solo alcanza los 6 años; conllevando a que apenas el 9% ingrese a la educación superior. En contraste, los menores de estratos superiores permanecen no menos de 12 años en el SEC y el nivel de ingreso a la educación superior es del 53% (OCDE, 2016). Para efectos de interpretación, se asumió la calidad educativa desde la perspectiva de los logros y resultados que se alcanzan a través de las pruebas que se aplican para determinar el nivel de manejo conocimientos y habilidades de los estudiantes en determinadas áreas del saber; específicamente para este proyecto, las áreas de lectoescritura y matemáticas. Para Colombia el análisis de la calidad educativa de la educación media (grados 10° y 11°) se mide principalmente a través de los resultados de las pruebas Saber 11°, las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). En cada uno de estos instrumentos Bogotá supera los resultados promedios del Colombia, sin embargo, la Capital en el contexto internacional (Pruebas PISA) aun no logra igualar ni superar el nivel medio de rendimiento de la población de educación media. Aunado a esto, el MEN en el desarrollo de lineamientos para la formación por competencias en educación superior estableció 4 áreas de competencias que son exigidas por la sociedad en la formación profesional, las cuales son: Comunicación en Lengua Materna y en Otra Lengua, Pensamiento Matemático, Ciudadanía y Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información (MEN, 2011). Por lo anterior, es importante que el nivel de manejo de competencias previas con el que ingresen los estudiantes egresados de Educación Media a la Educación Superior sea suficientemente fuerte, para que facilite la adquisición de conocimientos y habilidades y no genere problemáticas de dificultad en el ingreso, de abandono escolar, perdida y repitencia de asignaturas. Debido a esto, la SED - Bogotá, bajo la segunda Alcaldía de Enrique Peñalosa (2016-2020) consideró como prioridad llevar el rendimiento educativo del Distrito a un nivel igual o superior al de los estándares internacionales, y para ello, en cuanto a educación media se refiere diseño el proyecto DIEM. cuyo objetivo es:

...fortalecer las competencias básicas y habilidades sociales y emocionales de los jóvenes mediante la ampliación de los espacios de exploración y diversificación de la oferta de educación media con un enfoque por áreas de intereses. Así mismo, buscará asociar los aprendizajes al desarrollo de

competencias y la habilitación laboral mediante el fortalecimiento de los procesos de articulación con el Subsistema de Educación Superior, sin que esto desdibuje la ruta de aprendizaje continuo y el proyecto de vida de los jóvenes (SED Bogotá, 2016).

De esta estrategia hizo parte en 2016 UNIMINUTO con el diseño, implementación y evaluación de talleres de fortalecimiento de competencias básicas. El objetivo general fue establecer si las actividades complementarias basadas en estrategias de fortalecimiento del proyecto DIEM de la SED Bogotá brindan aportes para el mejoramiento de las competencias básicas en lectoescritura y matemáticas en los estudiantes de las Instituciones Educativas Distritales asignadas a UNIMINUTO. Los objetivos específicos fueron: Describir el estado de desarrollo de las competencias básicas en lectoescritura y matemáticas en estudiantes de educación media en Colombia. Determinar las políticas, estrategias y/o experiencias desarrolladas por la SED Bogotá para el mejoramiento de competencias básicas en estudiantes de educación media. Implementar talleres de mejoramiento de competencias básicas en lectoescritura y matemáticas bajo el enfoque de fortalecimiento establecido por el proyecto Desarrollo Integral de la Educación Media 2016 de la SED Bogotá. Aplicar pruebas diagnósticas que permitan la medición ex-ante y ex-post del nivel de desarrollo de competencias básicas en lectoescritura y matemáticas en estudiantes de educación media beneficiados con las estrategias de fortalecimiento definidas por la SED Bogotá. Realizar recomendaciones para la implementación de estrategias complementarias de fortalecimiento a través de los resultados obtenidos a través de las pruebas diagnósticas realizadas.

2. Metodología

Esta investigación se llevó a cabo mediante la implementación de la metodología IAP, Martínez (2009, pp. 239) menciona que en las investigaciones del campo educativo al igual que otras áreas, se puede apreciar como en muchos casos los investigadores apuntan sus esfuerzos al estudio de un problema, antes que enfocarse en la solución del mismo. En cuanto a los pasos desarrollados para este proyecto de IAP, se siguieron las indicaciones de Durston y Miranda (2002), quienes basados en los aportes de Lewin (1946) señalan cuales son las fases que se deben seguir en la aplicación de la IAP como herramienta de las políticas públicas, a saber:

Tabla No.1. Fases de una IAP como herramienta de Política Social

I - Información Sensorial y Técnica	II - Producto: Monografía de la Comunidad Identificación de Problemas	III - Primera Retroalimentación
IV - Hipótesis de Necesidades Básicas de la Comunidad	V - Producto: Formulación de las Necesidades Básicas y Priorización de estas Necesidades	VI - Segunda Retroalimentación
VII - Hipótesis de Estrategias para la Acción	VIII - Producto: Adopción de Estrategias y Estimación de Recursos	IX - Tercera Retroalimentación
X - ACCIÓN	XI - Producto: Planificación de Proyectos, Gestión y Aprobación de Recursos, y Ejecución	XII - Producto Final: Resolución de las Necesidades Diagnosticadas como Básicas e Importantes

Fuente: Elaboración Propia a partir de Durston y Miranda, 2002.

En la **Fase I**, la SED Bogotá llevó a cabo la convocatoria del proyecto, realizando reuniones, donde Universidades, personal de la SED Bogotá, expertos curriculares, directivos y docentes de IED discutieron cuales eran las necesidades educativas asociadas a la educación media que guardaran la mayor relación con el ingreso y permanencia a la educación superior, identificando aquellas relacionadas con lectoescritura y matemáticas. Luego, en la **Fase II**, se evidenció que los estudiantes de educación media del Distrito, si bien contaban con un nivel académico superior al del resto del País, aún no alcanzan el nivel promedio de pruebas internacionales, como lo son las pruebas PISA de la OCDE. Del análisis de los resultados de las competencias básicas foco de estudio de la investigación, la mayor preocupación generada estuvo en el área de matemáticas, cuyo porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos de puntuación alcanzaba a cubrir más del 50% de la población:

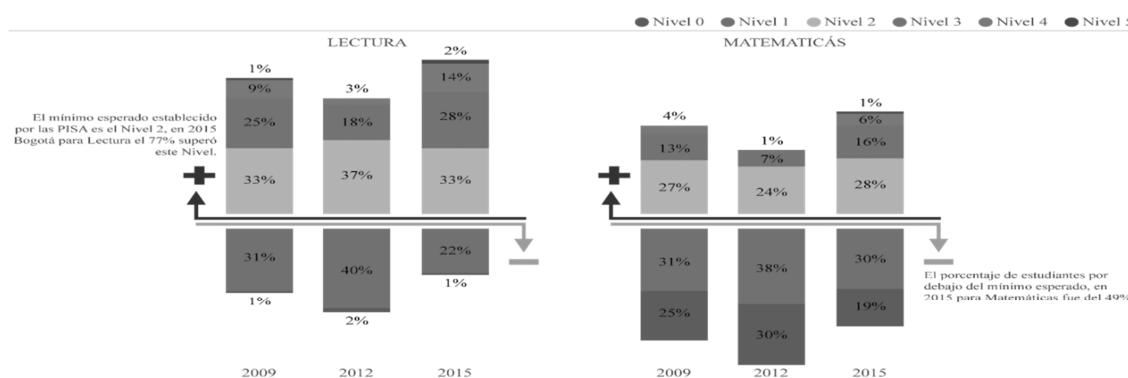


Figura No.1. Clasificación por niveles de los estudiantes bogotanos en Pruebas PISA.

Fuente: Informe Nacional de Resultados - Colombia en PISA 2015.

En la **Fase III**, se realizó la revisión de los distintos elementos identificados para poder construir de manera conjunta una propuesta de acompañamiento que permitiera a los estudiantes mejorar su desempeño académico en los niveles de educación media, pero que al mismo tiempo les aportara elementos que pudieran ser utilizados una vez ingresaran a la educación superior. Concluyendo que el fortalecimiento de las competencias de lectoescritura y matemáticas contribuiría a ambos propósitos. En la **Fase IV**, se puntualizó la estructura de las áreas señaladas y el total de población a atender, determinando el nivel cobertura en el 30%, es decir 1067 estudiantes. En la **Fase V** se estableció la duración de los talleres de fortalecimiento en 40 horas. En lectoescritura el contenido estuvo formulado desde la metodología de la Reflexión – Acción – Participación (RAP), que según Freire y Macebo (1989) desarrolla proyectos pedagógicos basados en la lectura y escritura del entorno, permitiendo comprenderlo y transformarlo. Bajo estas premisas, se construyó la estrategia ¡Con este Cuento..... te Cuento!, buscando con ella lograr la escritura de un cuento, que reflejaría la creatividad, expectativas, deseos y anhelos de la población. Debido al tiempo disponible, el taller estaría directamente relacionado con 3 de los 5 factores de formación del área de Lenguaje: Producción Textual, Comprensión e Interpretación

Textual y Literatura; los dos componentes restantes (Medios de Comunicación y Otros Sistemas Simbólicos y Ética de la Comunicación) se fortalecerían mediante actividades complementarias. En el caso de matemáticas se estableció que no debían desarrollarse procesos memorísticos sobre formulas y procedimientos, ya que estos no son suficientes para generar y desarrollar competencias. Al respecto, el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM), desde el año 2000 genera estándares de enseñanza en matemáticas que permiten a los estudiantes aplicar y explicar conocimientos declarativos para la solución de problemas. Akkus (2016) menciona que en el 2010 la Common Core Standards centró sus esfuerzos en la consecución procesos de aprendizaje basados en la interpretación, resolución, razonamiento, argumentación y crítica y modelación para resolución de problemas. A nivel nacional, el MEN (1998b) determinó los lineamientos curriculares del área de matemáticas y en 2003 los estándares básicos de competencias, donde los componentes, competencias, derechos y procesos generales buscan el alcance de habilidades y competencias antes que la memorización y repetición de fórmulas y procedimientos. Sumado a lo anterior, Skovsmose (2011) sugirió la enseñanza de las matemáticas mediante el acercamiento al mundo real del estudiante, para que pueda ser empleada en procesos de decisión, en lo personal, familiar, social, cultural, laboral y político. En la misma línea, la SED Bogotá (2003) vislumbró la enseñanza de las matemáticas como un escenario para el desarrollo integral del estudiante, permitiéndole a través de ella organizar y dar sentido a sus decisiones, resolver problemas, construir pensamiento crítico y visualizar oportunidades, lo cual implementará a lo largo de la vida, la formación superior y/o el mundo laboral. Gracias a esta revisión, se logró diseñar la estructura general del taller de matemáticas, enfocándolo en el fortalecimiento de 3 procesos generales de formación (Formulación, Tratamiento y Resolución de Problemas, Comunicación y Razonamiento), los procesos de Modelación y Formulación, Comunicación y Ejercitación serían potenciados de forma transversal en todas las sesiones. Se utilizó como guía para el diseño del taller la metodología de George Polya, compuesta por cuatro pasos para el éxito en la resolución de problemas matemáticos: comprender el problema, elaborar un plan, desarrollar el plan y echar una mirada retrospectiva (Torres y Zuluaga, 2008). Los factores de formación seleccionados para lectoescritura y los procesos generales escogidos para matemáticas están directamente relacionados con los resultados de las pruebas de calidad educativa externas (tanto nacionales como internacionales), las pruebas internas que se realizan en las instituciones para la aprobación de las asignaturas del año escolar, los procesos de selección, ingreso y el desarrollo de asignaturas en la educación superior. Cumpliendo así con el requerimiento que la estrategia fuera desarrollada bajo la Política de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior. En la **Fase VI** se validaron las fuentes de consulta para el desarrollo de los contenidos académicos mediante reuniones de alistamiento entre todas las partes; en lo administrativo se solicitaron aclaraciones sobre los perfiles del

personal que ejecutarían los talleres y el seguimiento del proyecto, finalmente, en lo financiero se remitieron formatos para la presentación de la proyección de costos. La **Fase VII**, conllevó la firma del Convenio de Asociación Interadministrativo y el Acta de Inicio, representando el éxito de 8 meses de trabajo previo entre varias entidades y comunidad académica para llevar a cabo el proyecto. Estas firmas posibilitaron a UNIMINUTO iniciar el diseño de los contenidos específicos de los talleres, ya que se contaban con los recursos para la vinculaciones de personal y, sobre todo, iniciar el contacto directo con cada una de las IED. Para la **Fase VIII**, previamente se tenían identificadas las estrategias, al igual que los recursos destinados para el mismo, por lo cual esta fase se desarrolló de manera adaptada a lo planteado por Durston y Miranda (2002). En el caso de las estrategias, se realizaron los acuerdos para el inicio de los talleres, mediante la negociación y establecimiento de fechas, espacios y responsables en las IED y en lo financiero se realizaron las contrataciones y adquisición de recursos para el proyecto. La **Fase IX** se dio en tres etapas, la primera incluyó la formulación y revisión interna del contenido específico de los talleres por parte del personal vinculado al proyecto. En ello, intervinieron los talleristas que presentaron la propuesta de contenido y la coordinación académica del proyecto. Con la revisión interna del material, el siguiente paso fue socializarlo y someterlo a revisión de las IED asignadas. Los aportes brindados por estas fueron incluidos en el contenido de los talleres, estos se centraron principalmente en ciertas áreas donde las IED identificaban que sus estudiantes tenían fallas y requerían de refuerzos adicionales. Finalmente, se sometieron los contenidos a la retroalimentación de la SED, llevándose a cabo varias reuniones de revisión para ello. El resultado final fue la aprobación de los contenidos planteados por UNIMINUTO, enriquecidos con los aportes de las IED y de la SED. Durante 18 semanas se llevaron a cabo las tres últimas fases de la IAP, la Acción, Capacitación Comunitaria y Resolución de Necesidades Diagnosticadas, realizando en ellas las sesiones de los talleres, haciendo seguimiento y evaluando de las estrategias implementadas. El alcance de las mismas serán expuestos en el siguiente apartado.

3. Resultados

Los talleres se dividieron en 10 sesiones, de cuatro horas cada una, sumando en total 40 horas respectivamente, los contenidos que se diseñaron y desarrollaron en ellos fueron:

Tabla No.2. Estructura de los talleres de lectoescritura

SESIÓN	CONTENIDOS LECTOESCRITURA ³⁸	CONTENIDOS MATEMÁTICAS ³⁹
1	Comprendiendo el mundo de la creación literaria	Numerando Ando

³⁸ Para el diseño e implementación de los talleres de fortalecimiento en competencias básicas en lectoescritura UNIMINUTO tomó como base 4 documentos guía: Lengua Castellana - Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2003), Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2015) y Orientaciones para el Área de Humanidades-Lengua Castellana (SED, 2014).

³⁹ La fundamentación teórica para los talleres de matemáticas tomó como referentes conceptuales los documentos: Matemáticas - Lineamientos Curriculares (1998) del MEN, Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, MEN (2003), Derechos Básicos de Aprendizaje, MEN (2015) y Orientaciones para el Área de Matemáticas (SED, 2014).

2	Planeando mi cuento	Una Experiencia Algebraica
3	Buscando un nombre para mi creación literaria	Doblando y Midiendo
4	Construyendo el narrador de mi cuento	Conviviendo con la Geometría
5	En la búsqueda de habilidades narrativas	Construyendo e Innovando
6	Mejorando mis técnicas comunicativas	Funcionando Espacialmente
7	Enriqueciendo mi cuento desde la fantasía literaria	Graficando Ando
8	Verificando si mi cuento si comunica lo que quiero	Con la Estadística Organizo, Represento e Interpreto
9	Tejiendo ideas	La Vida es una Escuela de Probabilidad
10	Socializando mi producción	El Futuro no es Impredecible, Todo se basa en Probabilidades

Fuente: Equipo de la Investigación.

Para ambos talleres, la aprobación y certificación estuvo sujeta al cumplimiento del 80% de asistencia y presentación de las actividades de las sesiones; al taller de lectoescritura asistieron 1125 estudiantes, de los cuales aprobaron 973, equivalentes al 79% de la población. En el taller de matemáticas Aprobaron 887 estudiantes, equivalente al 79%. El puntaje de las pruebas (tanto lectoescritura como matemáticas) se determinó mediante una escala de 0 a 100, siendo 0 el puntaje más bajo posible y 100 el más alto. Según el puntaje obtenido los estudiantes se distribuían en las siguientes categorías:

Tabla No.3. Escalas de Calificación de las Pruebas Diagnósticas

CATEGORÍAS	BAJO		BÁSICO	ALTO	SUPERIOR	
	TIPO B	TIPO A			TIPO B	TIPO A
ESCALAS DE PUNTAJE	0 A 4.99	5 A 24.99	25 A 44.99	45 A 64.99	65 A 84.99	85 A 100

Fuente: Equipo de Investigación.

Las pruebas ex-ante de lectoescritura dieron un promedio general de 36.041, categorizando a los estudiantes en el nivel de manejo Básico de competencias básicas. En la pruebas ex-post este resultado fue superado, llegando a 45.65, reubicando la población en la categoría de manejo Alto. La Figura No.2 presenta la distribución poblacional por categorías de clasificación de las pruebas de lectoescritura:

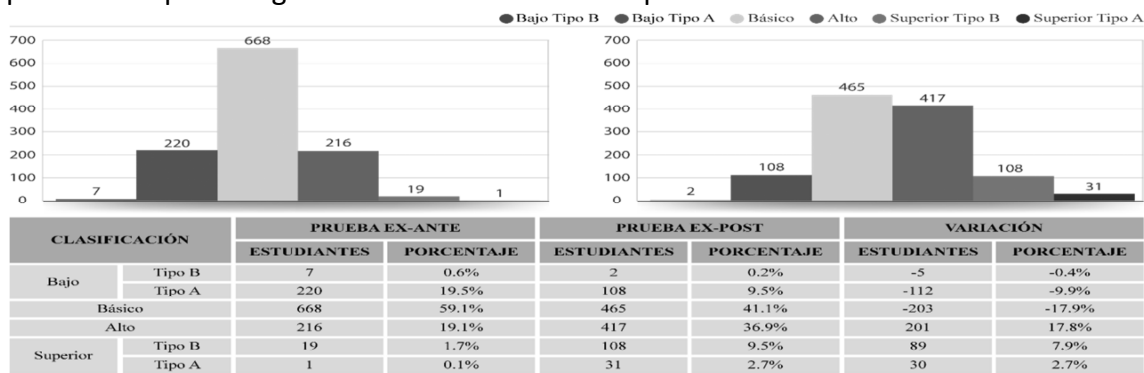


Figura No.2. Distribución Poblacional pruebas de lectoescritura

Fuente: Equipo de Investigación.

La población en el nivel Alto de manejo de competencias básicas de lectoescritura pasó de ser 19.1% en las pruebas ex-ante a representar el 36.9% en las ex-post; en contraste, los estudiantes ubicados en la categoría de manejo Básico pasaron de ser el 59.1% en las pruebas ex-ante a ser el 41.1% en las ex-post.

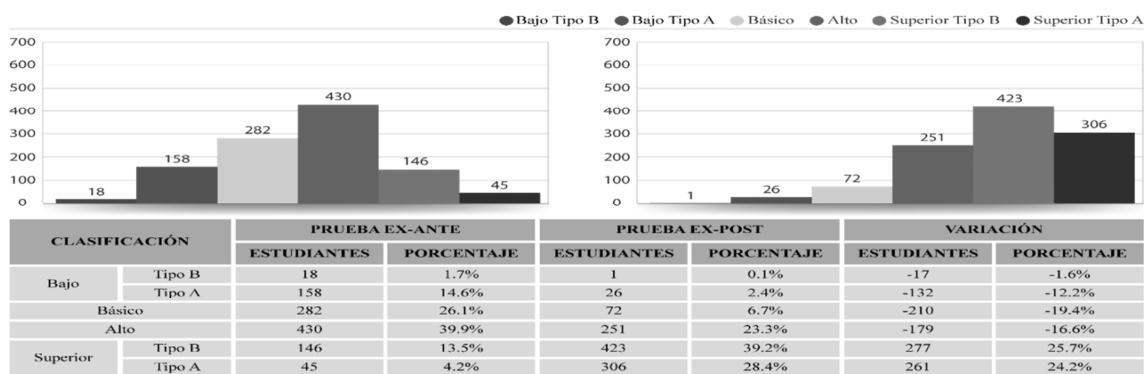


Figura No.3. Resultados comparativos pruebas diagnósticas de matemáticas

Fuente: Equipo de Investigación.

Para las pruebas de matemáticas la población con manejo Superior Tipo B pasó de ser el 13.5% al 39.2% entre las dos pruebas practicadas; y aquellos categorizados en el nivel Superior Tipo A durante las pruebas ex-ante pasaron de ser el 4.2% a convertirse en el 28.4% en las ex-post. Lo anterior mostró un desplazamiento significativamente positivo desde las categorías más bajas hacia las más altas de la escala establecida. Si bien se presentaron mejores resultados entre las pruebas diagnósticas iniciales y las finales, dichas variaciones favorables no podían atribuirse totalmente a las aportaciones del proceso llevado a cabo con los talleres de fortalecimiento de competencias básicas, debido a que la población era de carácter mixto, compuesta por estudiantes de grados 10° y 11°, en el primer caso los estudiantes de 10° llevaban medio año escolar viendo los contenidos académicos de educación media, lo cual representaba una desventaja ante sus pares de 11°, quienes tenían ya visto año y medio de los contenidos. Por ello, la mejor herramienta que se estimó para valorar los aportes que pudieron brindar los talleres fue la opinión misma de aquellos que los recibieron. La encuesta de evaluación del proceso de formación mostró que los estudiantes reconocieron que los contenidos desarrollados en los talleres aportaron al mejoramiento de su desempeño académico en un 92%. Por otro lado, el 96% de los estudiantes afirmó que los talleres les ayudaron en el desempeño de su vida diaria, a través del mejoramiento de sus capacidades comunicativas y procesamiento de información cuantitativa. Sobre el manejo del tiempo que realizaron los talleristas en las sesiones de los talleres, los estudiantes consideraron que fue excelente en un 33% de los casos y bueno en un 62%, las clasificaciones de malo y regular solo sumaron el 8% entre sí. El uso de materiales y las explicaciones dadas por los talleristas fueron consideradas excelentes en un 59% y buenas en un 35%, las opiniones de que fueron malas o regulares solo alcanzaron el 6% en conjunto. Finalmente, la metodología escogida para el desarrollo de los talleres fue considerada como excelente por el 46%, buena por el 51% y entre mala y regular el 3% de los estudiantes. La última pregunta deseaba determinar cuáles aspectos habían sido reconocidos por los estudiantes como positivos o susceptibles de mejora, ante lo cual los aspectos más mencionados fueron:

Tabla No.4. Resultados generales de la cuarta pregunta de la encuesta

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA
Metodologías utilizadas.	Uso de herramientas TIC.
Generación de destrezas y habilidades.	Más actividades lúdicas y al aire libre.
Generación del interés en lo académico mediante la lúdica.	Horario entre la jornada semanal y no en días sábados.
Uso fácil del lenguaje para hacer comprender conceptos complicados.	
Uso de ejemplos de la vida diaria para explicar temáticas académicas.	
El uso de practica lúdica.	
Explicación paso a paso.	
Refuerzo de las temáticas de clase.	
La paciencia y dedicación de los talleristas.	
Uso de espacios al aire libre.	
El trabajo en grupo.	

Fuente: Equipo de la Investigación.

4. Recomendaciones

Las recomendaciones que se derivan de la realización de este proyecto de investigación son las siguientes: *Uso de la metodología de la Investigación Acción Participativa*: El desarrollo del proyecto de investigación bajo los lineamientos de la IAP permitió que la construcción de las estrategias utilizadas tuvieran la aprobación de todos los actores relacionados, ya que, en cada una de sus fases, siempre se llevó a cabo un proceso de retroalimentación y consenso de las acciones que se llevaron a cabo. *Uso de Metodologías lúdico-pedagógicas para la enseñanza/fortalecimiento de las competencias básicas*: El uso del juego, la creatividad y el partir de las iniciativas de los estudiantes o de los aspectos de su día a día para el desarrollo de las sesiones de los talleres fue lo que permitió generar los aportes y avances alcanzados en el fortalecimiento y mejoramiento de las competencias básicas que aportaran tanto al desarrollo de los grados de educación media como en los procesos de selección, ingreso y permanencia en la educación superior. *Trabajo conjunto entre entes estatales, privados y comunidad*: La comunicación permanente, las decisiones conjuntas y los acuerdos generados entre los distintos actores involucrados permitieron alcanzar los objetivos planteados para el proyecto. *Ampliación de las estrategias al 100% de la población estudiantil*: El proyecto fue desarrollado sobre el 30% de la población estudiantil de educación media de las IED asignadas, por lo cual se recomienda ampliar este tipo de estrategias al 100% de la población. Lo cual tendría efectos significativos en el mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes. *Determinación del Impacto del Proyecto en la Educación Superior*: Debido a que el proyecto DIEM se realizó en el desarrollo de la educación media, se podría generar un proceso de seguimiento a los participantes para determinar el grado de impacto en sus procesos de ingreso y permanencia en la educación superior.

5. Referencias

- Akkus, M. (2016). The Common Core State Standards for Mathematics. *International Journal of Research in Education and Science*. 2(1), 48-54. Recuperado de <https://goo.gl/4A8gdw>.
- De Villiers, M., De Villiers, P. y Athol, K. (2005). The Delphi technique in health sciences education research. *Med Teach*, 27(7), 639-643. DOI: 10.1080/13611260500069947

- Durston, J. y Miranda, F. (2002). *Experiencias Metodología de la Investigación Participativa. Series Políticas Sociales*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL, ECLAC - Naciones Unidas. Recuperado de <https://goo.gl/yG3gR1>
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura del mundo*. Barcelona, España: Paidós
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao. Recuperado de <https://goo.gl/3ZCQyT>
- Lewin, Kurt (1946). Action-research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F., México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998a). *Lengua Castellana - Lineamientos Curriculares*. Recuperado de <https://goo.gl/6NK5j5>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998b). *Matemáticas - Lineamientos Curriculares*. Recuperado de <https://goo.gl/RKDggf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de <https://goo.gl/JAiPiv>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). *Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en Educación Superior*. Recuperado de <https://goo.gl/x7gNYC>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *La Educación en Colombia*. Recuperado de <https://goo.gl/zbo8dQ>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2014a). *Orientaciones para el área de humanidades – Lengua Castellana*. Recuperado de <https://goo.gl/Fntsrr>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2014b). *Orientaciones para el área de Matemáticas*. Recuperado de <https://goo.gl/bWQF6e>
- Torres, G., y Zuluaga, C. (2008). *Matemática Recreativa: Temáticas y Aspectos Didácticos para la Educación Básica. 6ª Edición*. (págs. 16-21). Bogotá, Colombia: Unidad Editorial Universidad Incca de Colombia

**TRÁNSITO DE UNA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL A LA IMPLEMENTACIÓN
INSTITUCIONAL, DESDE LO MACRO HASTA LO MICRO**

CASO: UNIVERSITARIA AGUSTINIANA UNIAGUSTINIANA BOGOTÁ, COLOMBIA

Línea Temática: Políticas nacionales e institucionales

Dalila Katsika Guerrero Rojas⁴⁰
Universitaria Agustiniiana –Uniagustiniana-
dir.escuelaypermanencia@uniagustiniana.edu.co
katsikag@gmail.com

Resumen: A través de la presente reflexión, se evalúa la importancia de considerar las políticas públicas como respuesta a las necesidades concretas de los sistemas. En un primer momento se examinará la importancia de las políticas públicas en el sistema educativo. Existen situaciones macro como los fenómenos de globalización e inversión económica de los países en diferentes sectores del Estado que terminan, de alguna manera, afectando la implementación de una política; en el caso de la educación este factor es determinante en virtud de que esta no es un servicio público más, sino un derecho universal. En un segundo momento, se analiza cómo es el proceso de formulación e implementación de una política pública establecida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. La importancia de ese análisis se manifiesta en el contexto de un país cuyos índices de deserción universitaria, según se establece en las estadísticas del Sistema para la Prevención de Deserción en Educación Superior (SPADIES), son altos. Finalmente, en el último momento, se presenta y se examina un caso particular de implementación de políticas públicas educativas a nivel institucional; a saber, el caso de la UNIAGUSTINIANA, universidad colombiana que, a pesar de que tiene muy pocos años de haber sido fundada, está en crecimiento y continua expansión. Se analizarán específicamente sus avances en la mitigación de la deserción institucional, así como en su implementación de políticas de permanencia y

⁴⁰ Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia, Magister en Educación con énfasis en Políticas y Gestión de Sistemas Educativos de la Pontificia Universidad Javeriana. Con experiencia a nivel directivo en centros educativos por más de 18 años, además de experiencia docente en pregrado y posgrado de universidades como la Sabana, Corporación Universitaria Iberoamericana y la UNIAGUSTINIANA. En la actualidad se desempeña como Directora de la Escuela de Formación Agustiniiana y Permanencia Estudiantil de la UNIAGUSTINIANA, dependencia de la Vicerrectoría de Desarrollo Humano.

graduación, en donde se expliciten las líneas de acción concretas que ha desarrollado la Universidad para dar respuesta al fenómeno de deserción.

Descriptor o Palabras Clave: UNIAGUSTINIANA, Modelo de Gestión, Permanencia Estudiantil, Políticas Públicas.

1. Introducción

Todo proyecto requiere una intención, una aclaración y un proceso de desarrollo. Además, cada proyecto necesita de la participación de diferentes sectores, personas, estamentos e instituciones. Dentro de este contexto, el ámbito de la política pública no es ajeno, por el contrario, teniendo presente lo que enuncia Consuelo Gutiérrez de González (2005) en relación con la política pública, esta está hecha por personas, para personas, y es natural que haya un trabajo intelectual previo al desarrollo operativo del proyecto. Esta dimensión intelectual, entendida como un sector que fundamenta la elaboración y transformación de políticas públicas, debe ser un proceso de construcción conceptual que se da con la participación de todos los agentes de los sistemas educativos.

La formulación de políticas públicas en el ámbito de la educación debe surgir desde lo académico y lo profesional, con una actitud clara y explícita de decisión, dirección, planeación, gestión y evaluación. Las políticas públicas deben responder a las necesidades colectivas y a las urgencias que como sociedad y nación estamos manifestando. No es posible que las instituciones educativas se sientan amarradas a las decisiones, en ocasiones desacertadas, que surgen únicamente de uno de los sectores, sin atender a diagnósticos concretos.

En otro orden de ideas, el recuento histórico presentado ampliamente por Hernando Gómez Buendía (1998) en torno a las concepciones de Estado y educación, y a la forma de organización de los sistemas educativos, puede ser complementado con una discusión en torno al para qué hay que constituir o crear sistemas de educación en los retos culturales y sociales que se plantean en el siglo XXI. Evidentemente, las vanguardias pedagógicas deben dar respuesta a los retos que presenta la sociedad del presente y del futuro, a sus necesidades y a sus preguntas; aquellas constituyen la punta de la reflexión pedagógica y por ello tendrían que liderar en el futuro para que se conviertan en una realidad en el sistema en general, iniciando el proceso en el nivel preescolar hasta llegar al ámbito universitario.

2. El por qué y para qué de la implementación de las políticas públicas

En el contexto actual, tanto la creación como la divulgación del conocimiento son requeridas para el desarrollo de las naciones; sin embargo, debido al acelerado avance tecnológico e informático, cada vez es más esencial tener un acentuado proceso de revalorización de la actividad educativa e investigativa. Se puede afirmar que la

educación y la investigación se deben convertir gradualmente en actividades de alta relevancia social, sin embargo, la experiencia en Colombia ha mostrado que esta afirmación se enfrenta a serias dificultades derivadas de años y años de subvaloración del ejercicio docente, a manera de ejemplo, vemos cómo el 70% de los docentes universitarios son catedráticos, es decir, no tienen continuidad ni estabilidad laboral, así lo expresó la revista *Semana* en un artículo publicado en el 2016 (Hurtado) y situaciones como éstas muestran una continuidad de políticas sin sentido y sin reflexión derivadas de la escuela tradicional, de una baja inversión histórica en los sistemas educativos y de un abandono del Estado como gestor de dicho sistema. Al respecto, Jorge Gantiva dice:

Este esfuerzo busca, por tanto, resignificar la política, articularla con las tareas del pensamiento y la cultura. Tiene la pretensión de situarla en el horizonte de las ciencias sociales y de la participación ciudadana. Se trata de elaborar una política racional que oriente la construcción de una sociedad democrática como proyecto ciudadano y saber social. Lo importante es repensar la política, convertirla en saber y en proyecto (1994).

Es fundamental lo que se expresa anteriormente, ya que no basta con formular una política, hay que llevarla a la implementación y desarrollar la gestión requerida para conocer los efectos en las necesidades que hizo que se gestara. Así mismo, es muy importante la participación en la construcción e implementación de las políticas públicas por los diversos sectores o agentes involucrados del proceso educativo, así lo afirma Consuelo Gutiérrez de González *“los sistemas educativos son organizados, orientados y gestionados de acuerdo con las políticas públicas que se definan con la participación mancomunada del Estado, la sociedad, el gobierno y las instituciones educativas”* (2005); solo así, con el trabajo articulado entre diferentes sectores o agentes involucrados, se asegura que las estrategias formuladas y las acciones que se establezcan cumplan con los objetivos establecidos y responda de manera efectiva a las necesidades de los destinatarios.

La formulación de las políticas que deben realizarse en el ámbito de lo público, **es decir, buscando el bien común y formulándola para todos**, se enmarca dentro de una discusión final sobre el efecto que tiene el fenómeno de la globalización en la educación, fenómeno que hace que la educación pase de ser un bien público a ser un bien comercial susceptible de un intercambio transaccional.

Desafortunadamente, **la situación mundial de la globalización ha generado en el sistema económico un rápido cambio en las transacciones tanto en el nivel financiero** como en las propias posibilidades de intercambio de bienes y servicios, lo que ha llevado a que la movilidad del capital tenga una importancia clave. En este sentido, se alteran las relaciones económicas a escala internacional. La ventaja competitiva entre países se fundamenta más que nunca en la ventaja tecnológica y en la capacidad de innovación. Además, los gobiernos discuten si la educación es un gasto público y, si determinan que es así, se preguntan qué tipo de inversiones se deben realizar en este campo. Las formulaciones de estas políticas nacionales se relacionan directamente con

las disposiciones que los grandes organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional dan a los países, disposiciones que, en general, son sobre cómo invertir en educación, sobre la manera en que se gestiona, y sobre la agenda con que se hace tal gestión.

De alguna manera, esta situación genera que cuando la educación cambia de estado, a saber, cuando pasa de ser un bien público a ser un bien comercial, se busque también la estandarización y uniformidad de los procesos en general. Lo ideal sería que esa globalización de la educación como bien de consumo no se quede allí, sino que además siempre se recuerde su fin. Pensar así es seguir pensando en la educación como un derecho universal, con alcance de todos y que debe mantener su naturaleza como un bien público.

3. Implementación de un modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior (Ministerio de Educación Nacional, Colombia)

Teniendo como marco de referencia el hecho de que se formulan políticas públicas enfocadas en dar respuesta a las necesidades puntuales de sectores particulares, se presenta como ejemplo las políticas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional y de manera particular para trabajar en pro de la retención estudiantil de las Instituciones de Educación Superior (IES). Es así como en los países de América Latina y particularmente en Colombia, se ha centrado la mirada, en la última década, en la problemática de la deserción estudiantil como factor que afecta de manera significativa la sostenibilidad financiera de las IES (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

En medio de este contexto de discusión, surgen las políticas públicas enfocadas para dar respuesta a necesidades puntuales de sectores particulares. Es así como en los países de América Latina y de manera particular en Colombia, en la última década se ha centrado la mirada en la problemática de la deserción estudiantil como factor que afecta de manera significativa la sostenibilidad financiera de las IES.

En Colombia, la política pública en educación, enfocada en las IES y en particular en el favorecimiento de la permanencia estudiantil, se ha visto fortalecida en los últimos años (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015). Una de las razones de ese fortalecimiento es la necesidad, cada vez más latente, de ampliar las posibilidades de cobertura y acceso a la educación superior, lo que ha generado que en las IES se piensen alternativas de implementación de acciones orientadas a la culminación exitosa de los estudios universitarios. Uno de los retos principales que tienen que trabajar las IES corresponde, sin duda, a las estadísticas que arroja el Sistema para la Prevención de Deserción en Educación Superior (SPADIES), las cuales ponen en evidencia las altas tasas de deserción estudiantil, particularmente en los primeros semestres. Así se describe en la *Guía para la implementación de educación superior del*

modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior:

Las altas tasas de deserción estudiantil son muestra de la baja eficiencia del sistema de educación superior. Aunque la permanencia y la graduación estudiantil se han ido posicionando en las agendas institucionales y son eje central de las políticas nacionales de los últimos años, es necesario seguir trabajando articuladamente en el ámbito sectorial para lograr disminuir la deserción anual a un 8 % en el nivel universitario y a un 15 % en el nivel técnico profesional y tecnológico, de acuerdo con las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

De esta manera, es un reto para las IES no solo la identificación de los factores más determinantes de la deserción en el medio en particular, sino el trabajo en torno a la mitigación de los riesgos que conlleva cada uno de ellos. En este sentido, la guía de implementación del MEN propone como parte de la ejecución de una política pública nacional, una caja de herramientas compuesta por políticas, estrategias, acciones e instrumentos, los cuales pueden ser ajustados según la especificidad de cada institución. El modelo propuesto está agrupado en ocho componentes con un total de 37 herramientas que puede ser ajustado de acuerdo con la dinámica propia de la institución (ver apéndice).

Para poder determinar cuál es el alcance, en la puesta en marcha, de las herramientas; el MEN ha dispuesto una matriz de autoevaluación que permite identificar el avance del cumplimiento de cada uno de los componentes. Cada factor es evaluado según una ponderación para cada uno de ellos y dentro de él existe una subponderación que hace de este ejercicio una tarea minuciosa, específica y detallada, por solicitar la anexión de las evidencias pertinentes en cada caso.

4. La Universitaria Agustiniana UNIAGUSTINIANA; en camino a la implementación.

El ejercicio descrito anteriormente ha sido una tarea asumida por la Universitaria Agustiniana UNIAGUSTINIANA, que está encaminado sus esfuerzos en posicionar y formalizar la política de permanencia y graduación estudiantil, así como los procesos que soportan las estrategias de apoyo a los estudiantes. Para entender el contexto, es preciso saber que la Universitaria Agustiniana UNIAGUSTINIANA es una institución educativa de educación superior, cuyos fines están direccionados a la formación integral de estudiantes en atribución al desarrollo social del país desde el ámbito académico y desde los valores propios de la universidad, a saber, la amistad, la libertad y el sentido comunitario. Esta institución pertenece a la Orden Agustinos Recoletos, la cual tomó la decisión de conformar un plantel educativo de educación superior en Colombia en el año 2007, reflejándose así el compromiso de la provincia con la formación académica de los estudiantes y la aplicación de los valores institucionales mencionados anteriormente. La UNIAGUSTINIANA actualmente cuenta con dos sedes:

la sede principal, conocida como la sede Tagaste, y la sede Suba. Hoy en día, están en marcha 16 programas de pregrado y 7 de posgrado (Universitaria Agustiniana UNIAGUSTINIANA, 2017).

Desde sus inicios, la UNIAGUSTINIANA ha sido perfilada como una entidad evangelizadora y formadora de jóvenes y adultos. Esta institución educativa se consolidó como proyecto el 1 de octubre de 2007. Desde entonces ha crecido en términos de la calidad de la educación prestada, la infraestructura de las instalaciones, la cantidad de programas académicos y el posicionamiento en el mercado (Universitaria Agustiniana UNIAGUSTINIANA, 2017). Del mismo modo, los proyectos que se han desarrollado desde el área administrativa de las vicerrectorías han fomentado un ímpetu dentro de la comunidad educativa. Es así como, con la creación de la Vicerrectoría de Desarrollo Humano, se han formalizado algunos procesos fundamentales de atención a los estudiantes, especialmente a través de instancias como la Dirección de Permanencia Estudiantil (Universitaria Agustiniana UNIAGUSTINIANA, 2017).

Esta dirección, estructurada desde la segunda mitad del año 2015, se ha logrado gracias a la Política Rectoral, la cual ha permitido que todas las unidades que trabajan en provecho del favorecimiento de las líneas de acción y que ayudan a mitigar los factores de riesgo de la deserción, se articulen y anuden esfuerzos en favor de la retención de los estudiantes. Uno de los hitos importantes en este proceso es la formulación e institucionalización de la *Política de Permanencia y Graduación*, la cual permite articular los diferentes esfuerzos a través de las directrices y lineamientos para el cumplimiento eficaz de los objetivos. Lo que permite la formalización de una política institucional es promover la continuidad y la sostenibilidad de las estrategias y transformar iniciativas particulares en acciones institucionales.

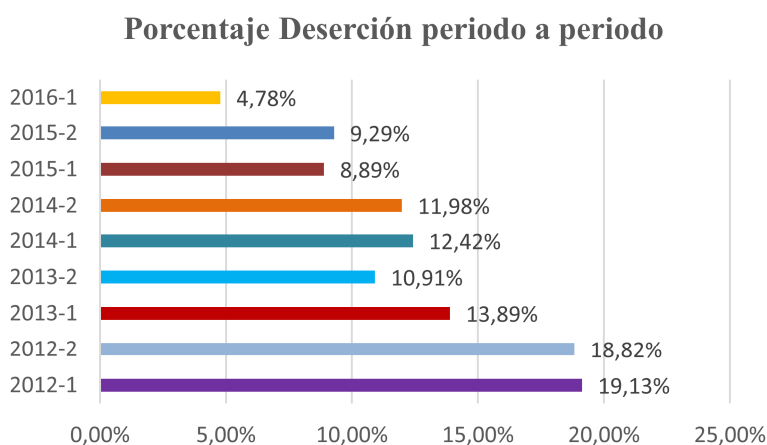
Dentro de la formulación de la Política de Permanencia en la UNIAGUSTINIANA, se estableció la formalización de un Comité de Permanencia, el cual está conformado por las directivas y líderes de las vicerrectorías y de las unidades que prestan un servicio directo a los estudiantes en favor de su bienestar físico, espiritual, psicológico, económico, académico y familiar. Como tarea prioritaria para el presente año, a través de la Dirección de Permanencia Estudiantil, se empezó a trabajar en la autoevaluación según los parámetros establecidos por el MEN en la *Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015) Dicha tarea, ha sido un ejercicio que ha permitido mirar con detenimiento los alcances de las líneas de acción definidas en la Política, a saber, el cómo se están implementando, cuáles han sido los logros obtenidos y qué hace falta aún por alcanzar. Como todo ejercicio evaluativo, permite observar y aceptar las dificultades

que se presentan al interior de la institución, así como vislumbrar que muchas de las estrategias serían más viables en su ejecución si existiese de parte del gobierno nacional, a través del MEN, apoyos económicos para asegurar la ejecución de las acciones, pues las IES privadas están huérfanas en ese sentido.

Los logros institucionales obtenidos se evidencian a través de la disminución del porcentaje de deserción e incremento, y a través del porcentaje de retención. La fuente de esta información es la suministrada por el aplicativo del MEN-SPADIES, en cuanto a la medición de la deserción por periodo institucional. Para efectos de esta presentación, se tendrá en cuenta los últimos 5 años; en los cuales se evidencia cómo el porcentaje ha disminuido periodo a periodo.

Tabla No. 1. Porcentaje de deserción institucional desde 2012-1 hasta 2016-1

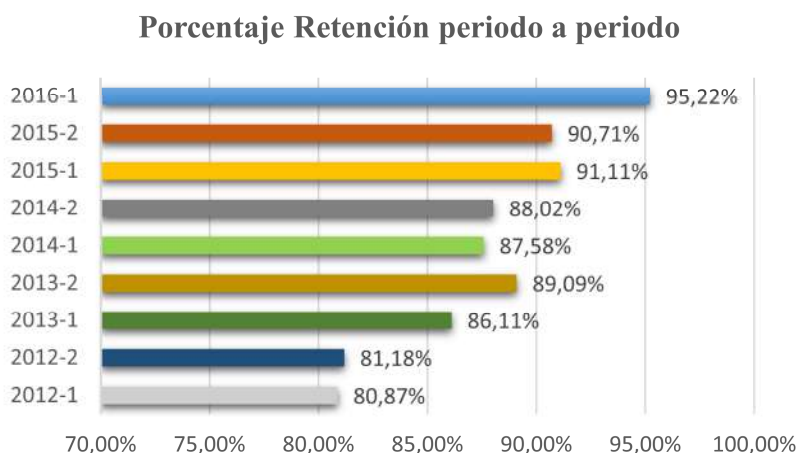
Periodo	Porcentaje Deserción
2012-1	19,13%
2012-2	18,82%
2013-1	13,89%
2013-2	10,91%
2014-1	12,42%
2014-2	11,98%
2015-1	8,89%
2015-2	9,29%
2016-1	4,78%



Así mismo, se presentan a continuación los datos de los porcentajes de retención institucionales según información oficial del MEN-SPADIES, en los cuales se evidencia un incremento de los valores obtenidos con el pasar de los años, llegando a un porcentaje de retención en 2016-1 del 95,22%, lo cual es muy gratificante para una institución tan joven como la UNIAGUSTINIANA.

Tabla No. 2. Porcentaje de retención institucional desde 2012-1 hasta 2016-1

Periodo	Porcentaje Retención
2012-1	80,87%
2012-2	81,18%
2013-1	86,11%
2013-2	89,09%
2014-1	87,58%
2014-2	88,02%
2015-1	91,11%
2015-2	90,71%
2016-1	95,22%



Por otra parte, en el Apéndice II se presenta el número de estudiantes beneficiados de las acciones que se realizan desde los diferentes estamentos de la Universidad, todos comprometidos en ofrecer estrategias que contribuyan a disminuir los riesgos de deserción que se enmarcan dentro de los factores enunciados por el MEN (factor académico, económico, bienestar institucional y gestión institucional) y que se trabajan en la *Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015). Las cifras que se presentan corresponden a los últimos dos años en los periodos comprendidos entre 2015 y 2017-I.

De esta manera se ve el ciclo de implementación de la Política Pública y cómo esta ha sido abordada en una IES en particular con acciones y cifras concretas que respaldan el logro de los objetivos propuestos. Queda claro, además, que las políticas públicas son una acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ellas mismas, es la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad y está constituida por las acciones gubernamentales (Roth Deubel, 2003). De la misma forma, las políticas públicas designan el proceso mediante el cual se elaboran y se presentan programas de acción pública (Muller, 2002). Sólo a través de ese mecanismo se aseguran cambios significativos en los sistemas, y es por ello que las políticas cobran relevancia en todos los contextos, con mayor razón en el contexto educativo en el cual los factores son cambiantes y fluctuantes por situaciones económicas, sociales y culturales.

5. Conclusión:

En conclusión, el análisis de las políticas públicas consiste en examinar una serie de objetivos, medios y acciones definidos por el Estado para transformar parcial o totalmente la sociedad; sin embargo, es necesario tener en cuenta que las políticas públicas tienen un fin; es decir, tienen caducidad, se terminan. Este es un aspecto que

incide de manera positiva o negativa. Cuando la formulación de la política no ha resuelto las problemáticas por las cuales fue formulada o cuando en general no ha sido del todo efectiva, la caducidad es algo positivo, pues da la posibilidad de tener otras perspectivas. Pese a ello, hay que confesar que las ciencias sociales saben poco de esta fase del trabajo gubernamental, por lo que, esencialmente, suelen reducir el fin de una política pública al último momento de una cronología comprobando la detención de una actividad o de un programa, sin profundizar en las condiciones y en el contexto de esa finalización, se trata de es un fenómeno político significativo (Muller, 2002). ¿Cuándo termina una política? En apariencia, los criterios que se usan para determinar su fin son simples. Según Roth Deubel (2003) una política pública llega a su final cuando el tiempo que una autoridad pública ha fijado en un programa de actividades se termina, pues hasta allí se decretó una asignación financiera concreta. De modo que, cuando llega la fecha de vencimiento, la ventanilla se cierra y la actividad se detiene.

Este criterio llama la atención. El final se traduce, por ejemplo, en la desaparición del mecanismo institucional responsable del desarrollo diario de dicha política. Es decir, cuando se llega a la fecha de vencimiento y se acaba la financiación, se clausura el organismo administrativo encargado de desarrollar esa política, las actividades de un ministerio se trasladan a otra entidad y el público o el problema tratado desaparecen. En alguna parte, alguien decide que la política pública cese. Cuando esto sucede, ya no se tiene espacio para estudiar el proceso más allá del plazo fatal decretado. Por regla general, la acción pública no especifica plazos temporales en cuanto a su longevidad, lo que significa que no existen plazos predeterminados para la duración de la intervención gubernamental. Se debe aclarar que la continuidad en las políticas públicas no está mal, pero los cambios que pueden presentarse a nivel gubernamental hacen que muchas veces queden truncadas o ejecutadas parcialmente.

Dentro de este marco de discusión, ¿es factible que eso ocurra con el fenómeno de la deserción? Dada la razón de ser de la problemática probablemente no. Y eso implica que los esfuerzos tanto del Estado como de las instituciones en particular deben seguir redoblándose para alcanzar unos mínimos deseados en términos de retención estudiantil. Todo ello por un objetivo claro y contundente: la educación es un bien público y por ello debe ser de acceso para todos. Así lo ha entendido la UNIAGUSTINIANA, la cual expresa en su misión institucional “comprometida con la formación de profesionales con calidad, con compromiso social, con valores éticos y morales que contribuyan a la construcción y el compromiso con el desarrollo del país” (Universitaria Agustiniiana UNIAGUSTINIANA, 2017). Por lo tanto, se puede aseverar que con política nacional establecida o sin ella, la institución seguirá trabajando en favor de la retención y graduación oportuna de sus estudiantes.

Apéndice I

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL EN LAS IES, SEGÚN LA “GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MODELO DE GESTIÓN DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL” MEN

1. COMPONENTE DE POSICIONAMIENTO Y FORMALIZACIÓN	
Institucionalizar / formalizar una política de fomento de la permanencia y graduación estudiantil, así como los procesos que soportan las estrategias de apoyo a los estudiantes.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Político / Administrativa	Política de permanencia y graduación
	Procesos de fomento a la permanencia y graduación
	Articulación
Gestión	Autoridad y responsabilidad
	Informes de gestión permanencia y graduación
Procesos de transformación de la cultura organizacional	Sensibilización de la comunidad académica: consejo directivo, consejos de facultades, estudiantes, docentes, familias, áreas administrativas y académicas.
	Mecanismos de difusión de la información de permanencia y graduación estudiantil.
2. COMPONENTE DE CULTURA DE LA INFORMACIÓN	
Realizar un seguimiento periódico a la deserción estudiantil, identificando las diferencias en magnitud (por programa académico, nivel de formación, área de conocimiento, metodología, entre otros) y evaluando el impacto de las estrategias y/o programas que desarrollan las instituciones. Fortalecer el uso y apropiación del SPADIES para la prevención de la deserción.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Diagnóstico	Diagnóstico Institucional
	Socialización
Mecanismos de Detección y Seguimiento	Alertas Tempranas
	Seguimiento y monitoreo
	SPADIES
Evaluación de Impacto	Análisis de Costos-beneficios
	Análisis de Impacto
3. COMPONENTE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD ACADÉMICA	

Mejorar la formación y capacidades, disciplinar y didáctica, de los estudiantes, docentes, tutores y monitores.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Calidad Académica	Desempeño académico
Gestión Curricular	Procesos pedagógicos y académicos
Desarrollo Docente	Formación Docente
	Evaluación Docente
Tecnologías de Información y Comunicaciones-TIC's	Uso para acompañamiento a Estudiantes
4. COMPONENTE TRABAJO COLABORATIVO CON IEM	
Gestionar con las Instituciones de la Media, acciones que faciliten el paso de los estudiantes a la educación superior.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Trabajo con la media	Acciones para facilitar el paso de los estudiantes a la educación superior
5. COMPONENTE PROGRAMAS DE APOYO A ESTUDIANTES	
Articular los programas de apoyo a los estudiantes, aumentar su cobertura y aplicar una metodología que permita evaluar los resultados e impacto de dichos programas.	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Vinculación a la Educación Superior	Acciones dirigidas a facilitar la integración
Acompañamiento integral	Acciones para fortalecer la formación integral
Vinculación al mundo laboral	Acciones dirigidas a promover el ingreso al mundo laboral
6. COMPONENTE COMPROMISO DEL NÚCLEO FAMILIAR	
Promover la participación y aporte del núcleo familiar en el acompañamiento, la motivación y la construcción de proyecto académico del estudiante	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Compromiso Familias	Vinculación de los padres de familias
7. COMPONENTE GESTIÓN DE RECURSOS	
Fomentar la participación y aporte de diversos agentes, para el apoyo a estudiantes identificados en riesgo por factor financiero	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES

Estrategias de gestión de recursos	Fuentes externas
	Inversión de recursos propios
8. COMPONENTE TRABAJO COLABORATIVO	
Aunar esfuerzos entre las IES, para definir, ejecutar y evaluar estrategias que permitan disminuir la tasa de deserción estudiantil y fortalecer la capacidad institucional para el fomento a la permanencia y graduación estudiantil	
ELEMENTOS CLAVES	INDICADORES
Gestión del Conocimiento	Trabajo entre IES

Apéndice II

REPOSITORIO DE ACCIONES REALIZADAS DESDE CADA UNO DE LOS FACTORES DE RIESGO Y POBLACIÓN IMPACTADA DESDE EL AÑO 2015 HASTA 2017-I

FACTOR	ACCIÓN	POBLACIÓN IMPACTADA			
		2015	2016-I	2016-II	2017-I
FINANCIERO	Subsidio económico	54 convenios de subsidio económico. 736 estudiantes beneficiados	53 convenios de subsidio económico. 518 estudiantes beneficiados	48 convenios de subsidio económico. 384 estudiantes beneficiados	52 convenios de subsidio económico
	Apoyo a procesos de Préstamos con Icetex	726 estudiantes beneficiados	768 estudiantes beneficiados	859 estudiantes beneficiados	952 estudiantes beneficiados
ACADÉMICO	Cursos de nivelación académica a los estudiantes nuevos	2015-I 176 Estudiantes 2015-II 236 Estudiantes	301 estudiantes	251 estudiantes	351 estudiantes
	Apoyo académico: Tutorías, nivelaciones, consejerías por programas	301 estudiantes en 2015-I 779 estudiantes en 2015-II	2777 estudiantes	3214 estudiantes	3284 estudiantes
	Apoyo académico. Atención personalizada	No aplica	30 estudiantes	46 estudiantes	32 estudiantes

	Talleres de intervención grupal	236 estudiantes	319 estudiantes	590 estudiantes	628 estudiantes beneficiados
	Talleres de introducción a la vida universitaria	No aplica	No aplica	568 estudiantes	832 estudiantes beneficiados
	Participantes en semilleros de investigación	No aplica	143 estudiantes	251 estudiantes	230 estudiantes
BIENESTAR INSTITUCIONAL	Actividades lúdicas, deportivas, recreativas, promoción de actividades de esparcimiento y formación integral	7647 est. aproximadamente	5285 est.	6361 estudiantes	6293 estudiantes
	Atención a estudiantes con dificultades emocionales, psico-sociales	113 estudiantes	64 estudiantes	53 estudiantes	59 estudiantes
	Inducción a estudiantes	983 estudiantes en 2015- I 1100 est. en 2015-II	1350 estudiantes	645 estudiantes	606 estudiantes
	Atención de estudiantes en Unidad de Espiritualidad y participantes en programas de apoyo espiritual	No aplica	41 estudiantes	61 estudiantes	66 estudiantes
GESTIÓN INSTITUCIONAL	Intermediación Laboral	1017 estudiantes registrados en la plataforma laboral	448 estudiantes registrados en la plataforma laboral	1735 estudiantes registrados en la plataforma laboral	517 estudiantes registrados en la plataforma laboral
	Movilidad estudiantil internacional	53 estudiantes beneficiados	30 estudiantes beneficiados	57 estudiantes beneficiados	36 estudiantes beneficiados

	Convenios interinstitucionales	47 Convenios Práctica profesional - Proyección social 23 Convenios Oficina de Relaciones Internacionales	47 Convenios Práctica profesional - Proyección social 33 Convenios Oficina de Relaciones Internacionales	91 Convenios Práctica profesional - Proyección social	79 Convenios Práctica profesional - Proyección social 33 Convenios Oficina de Relaciones Internacionales
--	--------------------------------	--	--	---	--

Referencias

- Buendía, H. G. (1998). *Educación la agenda del siglo XXI*. (PNUD, Ed.) Bogotá: Tm editores.
- Gantiva, J. (1994). El significado de los nuevos tiempos . En FESCOL, *Programa de formación política* (pág. 13). Santafé de Bogotá , Colombia.
- González, C. G. (05 de 2005). Fundamentos conceptuales de las políticas y gestión de sistemas educativos. Relatoría. Línea de Investigación en políticas y gestión de sistemas educativos. *Fundamentos conceptuales de las políticas y gestión de sistemas educativos, 5-7*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 17 de 08 de 2017
- Hurtado, M. F. (12 de Mayo de 2016). *Semana.com*. Obtenido de <http://www.semana.com/educacion/articulo/dia-del-maestro-dignificar-la-profesion-de-docente/473150>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL MODELO DE GESTIÓN DE PERMANENCIA Y GRADUACIÓN ESTUDIANTIL EN INSTITUCIONES*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *mineducacion.gov.co*. Recuperado el 17 de 08 de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-357549_recurso_3.pdf
- Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado ediciones.
- Roth Deubel, A.-N. (2003). *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Universitaria Agustiniiana UNIAGUSTINIANA. (2017). *www.uniagustiniana.edu.co*. Obtenido de <http://www.uniagustiniana.edu.co/institucion-uniagustiniana>

**LOS PROYECTOS DE AULA COMO ESTRATEGIA DE VÍNCULO Y
ARTICULACIÓN TEMPRANA ENTRE LA ENSEÑANZA MEDIA Y EDUCACIÓN
SUPERIOR: EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DEL PROGRAMA NACIONAL
DEL ACCESO INCLUSIVO (PACE) UC TEMUCO**

Línea temática: Articulación de Educación Superior con la Enseñanza Media.

Angélica Millanao Villagra
Universidad Católica de Temuco
amillanao@uct.cl

Resumen. La transición entre educación media y educación superior es un proceso complejo que conlleva múltiples cambios para el estudiante, es multifactorial y del cual se sabe que existen variadas problemáticas asociadas. De ahí la importancia de su estudio y consideración, ya que las expectativas y actitudes de los estudiantes de secundaria hacia la educación superior terminan por repercutir en tasas de abandono o retraso académico (Figuera, Dorio & Forner, 2003). Este informe presenta experiencias que se consideran de vínculo temprano o articulación entre enseñanza media y educación superior, realizadas por la Universidad Católica de Temuco y da cuenta de la ejecución de Proyectos Pedagógicos de Aula (PAA) en liceos de la región de la Araucanía, los cuales incluyeron actividades presenciales de tipo académico y artístico cultural en la universidad, todo ello en el marco del Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior (PACE) del Ministerio de Educación de Chile, el cual beneficia a estudiantes vulnerables de los liceos en convenio, quienes, aun siendo académicamente exitosos en su contexto, no logran un desempeño mínimo en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) viéndose excluidos de la universidad, esto porque se sabe que la “educación escolar que reciben los niños y jóvenes chilenos depende fuertemente su condición socioeconómica, esto es replicado en la PSU, provocando grandes inequidades en las posibilidades de acceso a la Educación superior” (Kri, 2013, p.6). Estas actividades, tuvieron como objetivo principal alcanzar aprendizajes establecidos en el currículum de las asignaturas involucradas y además, intentan acercar a los estudiantes a la vida y contexto universitario, ampliando sus expectativas de estudio y aumentando el capital social y cultural. Los PPA que se exponen, se realizaron entre 2016 y 2017 en los Liceos Alonso de Ercilla y Zúñiga, Intercultural Guacolda, Politécnico C-12 y José Victorino Lastarria, con estudiantes de 3º y 4º medio, en conjunto con docentes de las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Artes Visuales e Historia y Geografía.

Descriptores o Palabras Clave: Proyecto Pedagógico de Aula, Articulación entre Enseñanza Media y Educación Superior, Capital Social y Cultural.

1. Introducción

1.1. Un poco de contexto: El Programa PACE de la Universidad Católica de Temuco.

La UC Temuco, en coherencia con lo expresado por la Organización de Naciones Unidas, la cual expresa que “todos los estudiantes, sin excepción, tienen derecho a una educación de calidad que asegure su participación y aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza”(Documento Fundamentos del PACE, 2014) ha desarrollado de manera sistemática y progresiva, varias iniciativas destinadas a ampliar las expectativas de los estudiantes más desfavorecidos de la región y ofrecer alternativas de acceso a la Educación Superior, ellas son: Programa Propedéutico desde 2011, Escuela de Talentos Técnicos y Escuela de Talentos Pedagógicos desde 2013, Programa PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior) desde 2014 y a partir de 2017 el ingreso a través del Ranking 850.

Ahora bien, en el marco del Programa PACE, a partir de 2014 y como una de las piloto, la UC Temuco comienza a implementar una serie de estrategias que persiguen la mejora educativa en los establecimientos educacionales que forman parte del convenio, con el fin de restituir el derecho a la educación de miles de jóvenes que, siendo talentosos en su contexto, no lograban acceder a educación superior a través de los dispositivos tradicionales como la PSU, bajo el principio de que “los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas, por lo que en todos los establecimientos educacionales hay estudiantes con mérito académico”(Documento Fundamentos del PACE, 2014). Este Programa, otorga un cupo garantizado en la Educación Superior a todos aquellos estudiantes que cumplan con ciertos requisitos, sin importar el puntaje que obtengan en la PSU. En la novena región de la Araucanía de Chile, la UC Temuco trabaja con 35 liceos en 19 comunas de la región, liceos a los que acompaña y apoya en el logro de mejores resultados de aprendizaje, elevación de las expectativas de estudios superiores y claridad vocacional.

Una de estas estrategias en 2016 y parte de 2017, denominada Preparación Académica y Acompañamiento Docente (PAAD), consistió básicamente en trabajar con docentes de Lenguaje y Matemática en un Plan de Acompañamiento, el cual incluía reflexión de prácticas pedagógicas, perfeccionamiento en diversas áreas, colaboración en el diseño de materiales de enseñanza y actividades de aprendizaje con estudiantes. Este plan, era concordando con el profesor a través del apoyo de un profesional de la universidad denominado “facilitador”. Este documento, presenta la experiencia de PPA realizados en 4 de los liceos en convenio, experiencias lideradas por del Área de Lenguaje, pero que involucraron además otras asignaturas del currículum como Matemática, Artes Visuales e Historia y Geografía, en el que estudiantes aceptaron desafíos académicos y de aprendizaje, docentes trabajaron innovando sus prácticas pedagógicas y la Universidad actuó como un agente de articulación entre la Enseñanza Media y la Educación Superior.

2. Revisión Literaria: El Proyecto Pedagógico de Aula como Estrategia didáctica

El Programa PACE de la Universidad Católica de Temuco, realizó actividades con docentes y estudiantes, cuyo principal objetivo era elevar la apropiación curricular y mejorar los aprendizajes. Es en este marco donde el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) se transforma en una valiosa estrategia de trabajo, una instancia de participación interdisciplinaria, una oportunidad de desafiar a los estudiantes, elevar la motivación y una forma de promover la transformación en el aula. Los PPA así entendidos “pueden ser un instrumento para constituir otro tipo de espacios de formación, más flexibles, más interdisciplinarios, más prácticos, aún en la estructura rígida que a veces presenta el sistema educativo” (Hernández, Hernández, Moreno, Anaya & Benavides, 2011, p. 11).

Para delimitar en qué sentido se concibió la estrategia, se señala que un PPA “se basa en una serie de proyectos y tareas, para ser desarrolladas en diversos escenarios tratando de que el estudiante viva ricas experiencias de aprendizaje que le lleven a integrar una variedad de saberes y conocimientos” (Landín, 2015, p. 124). Además de esto, el PPA debe trabajar con una didáctica en donde se pone al centro del proceso de aprendizaje a los estudiantes, ya que son ellos quienes toman la responsabilidad de aprender, a través de su participación activa en el desarrollo de un proyecto (Enseña Chile, 2015).

En este sentido, las actividades denominadas Proyectos de Aula o Proyectos pedagógicos de aula, tuvieron entre sus principales objetivos vincular al estudiante con la vida universitaria, de tal manera que esta experiencia le ayudara a construir un nuevo significado de lo que conlleva la continuidad de estudios superiores, aumentara sus expectativas, promoviera su curiosidad y motivación académicas, contribuyendo así a la claridad vocacional y formulación más concreta de su proyecto de vida.

Además de esto, al pertenecer estos estudiantes a un Programa de Acceso Inclusivo, existe gran probabilidad de que se conviertan en futuros estudiantes de la universidad, por lo que en este escenario aparece una conocida problemática: la deserción en el primer año. Para Viceconte, Ulacco, Morgade, Sandoval & Mandolesi (2016) el problema es complejo y la articulación comprendida entre los últimos años del nivel medio, el ingreso y el primer año en la universidad, constituyen una herramienta muy efectiva para el abordaje.

Para ello, los proyectos contemplaron actividades académicas de investigación, estudio y tareas de aprendizaje, pero además de esto se propuso en cada uno, una actividad en que fuese necesario llevar al estudiante a la Universidad, ya que para realizar un PPA no se está obligado a realizar las actividades solamente en las instalaciones de la institución educativa, pues el término aula no debe entenderse solamente como un

espacio físico acotado o el salón de clases, en palabras de Hernández et al (2011):

El aula se asume como un espacio social, cultural y afectivo donde un docente se encuentra con sus estudiantes para mostrar y vivenciar formas de comprender el mundo a partir del conocimiento. Es por ello que el aula, además del salón de clases, también es la biblioteca local, la cancha de fútbol, la rivera de un río, un parque, la plaza de mercado, las tiendas, las casas, así como también una oficina del gobierno local o un cafetal. (p. 11).

En otro aspecto, los proyectos también favorecían el desarrollo de habilidades transversales y socioemocionales, tales como la autoconfianza, autonomía y colaboración con sus pares (Thomas, 2000; ChanLin, 2008 en Enseña Chile, 2015), desarrollar la capacidad de incorporar las emociones al servicio de los propios fines, reconocer las emociones de los demás y gestionar las relaciones interpersonales (Schiefelbein & Zuñiga, 2000) todo lo cual es altamente necesario para una vida universitaria exitosa, además de las condiciones netamente académicas.

3. Metodología de trabajo e implementación

Para sistematizar estas experiencias, se puede decir que los proyectos nacen en el proceso del Acompañamiento Docente del Programa PACE UC Temuco y que consiste en que los profesores de la asignatura son visitados de manera periódica en sus respectivos establecimientos por “facilitadores” (docentes de la misma asignatura) quienes acompañan en la planificación, diseño de clases y docencia en aula si el docente así lo solicita. Es en esta instancia donde surgen estrategias para innovar en el aula y ofrecer actividades más significativas a los estudiantes. Así es como, tanto a docentes como facilitadores, les pareció atingente trabajar bajo la modalidad de proyectos, ya que estos permiten integrar aspectos esenciales para el aprendizaje, para Díaz-Barriga (2005) y De Fillipi (2001, citados en Álvarez, Herrejón, Morelos & Rubio, 2010) se puede decir que esta integración se da por la asignación de tareas con objetivos específicos (conocimiento explícito), y la relación de estos con un problema real, o bien cuestiones derivadas de la experiencia (conocimiento tácito).

Una vez determinada la necesidad de aprendizaje y la unidad temática, docente y facilitador formulaban el proyecto en un formato ya establecido, si es el caso con docentes de otras asignaturas. Una vez finalizado el diseño, cronograma y documento, los proyectos fueron presentados a las autoridades técnico pedagógicas de sus establecimientos y una vez aprobados allí, a la Coordinación de Área del Programa PACE de la UC Temuco, en donde se gestionaron recursos (humanos, logísticos, económicos) para su implementación, sobre todo cuando se trató de actividades en la misma universidad. Si los proyectos lograban ser ejecutados con el 100% de las

actividades diseñadas, se consideraban como exitosos y se entregaba un Reporte a la Coordinación.

4. Resultados

A continuación se presenta una Tabla que resume los 4 proyectos de Aula que se presentan en esta ocasión, donde se observa establecimientos, asignaturas, niveles, objetivos y actividades.

Tabla 1:*Cuadro Resumen de los Proyectos de Aula*

Nombre Proyecto	Participantes	Asignatura(s) involucrada(s)	Fecha	Objetivo Principal	Actividades generales del Proyecto	Actividad en la universidad
Investigación Toponímica de la Provincia de Malleco	4tos medios Liceo Alonso de Ercilla y Zúñiga.	Lenguaje Historia y Geografía	2016	Conocer el origen de los nombres de los lugares y sectores de la provincia de Malleco, principalmente el territorio de Ercilla, las rutas que lo circundan y las localidades cercanas.	Clase de introducción. Revisión bibliográfica Investigación con personas de la comunidad. Elaboración de un informe escrito y presentación de resultados	Clase Magistral Académico Raúl Caamaño, sobre "Toponimia", Campus San Juan Pablo II, Temuco. Visita guiada a Invernadero Campus San Juan Pablo II, Temuco.
Ideas descabelladas: ¡Acercándonos al Teatro!	4tos medios del Liceo José Victorino Lastarria.	Lenguaje y comunicación Historia y Geografía	2016	Experimentar el arte teatral y apreciar la expresión artística y simbólica que este contempla. Desarrollar habilidades comunicativas escritas y orales.	Lectura de obras dramáticas chilenas Elaboración de guiones dramáticos con temática regional Preparación y representación de escenas en formato audiovisual.	Visita a presenciar una Obra de Teatro de la Compañía de Teatro de la UCT en Campus San Juan Pablo II, Temuco. Conversatorio con elenco Compañía de Teatro UCT.
Reporteros	3eros medios Liceo Politécnico Curacautín	Lenguaje y comunicación Academia de Periodismo	2017	Crear un reportaje audiovisual sobre un evento artístico-cultural, poniendo en práctica habilidades periodísticas y comunicativas.	Revisión de la prensa escrita y televisiva de espectáculos Investigación sobre elencos y artistas que se presentarán en la Universidad. Cobertura evento artístico cultural. Elaboración de los reportes y exposición en el establecimiento.	Visita a evento artístico cultural. Muestra de danza urbana y folclórica en Auditorio CT Campus San Juan Pablo II.
Los colores del Amor	3eros medios Liceo Intercultural Guacolda de Chol Chol	Lenguaje y comunicación Artes Visuales	2016	Investigar y experimentar distintas expresiones artísticas, aportando al crecimiento personal e incrementando el capital cultural y simbólico.	Investigación de obras artísticas pictóricas y literarias. Creaciones poéticas Creaciones pictóricas propias Presentación de la experiencia y Exposición de obras en el establecimiento.	Asistencia a talleres de la Facultad de Arte y Humanidades en Campus Menchaca Lira. Visita guiada por Sala de Exposiciones Campus Menchaca Lira. Charla de profesional a cargo del Dpto de Artes de la UCT. Charla de profesional de literatura del Departamento de Pedagogía en Lenguaje de la UCT.

4.1. Análisis de los Resultados: La Experiencia PACE UCT

Como se aprecia en la Tabla 1, los PPA abordaron el logro de aprendizajes de las asignaturas involucradas, pero además, intencionaron actividades en la universidad completamente articuladas con el proceso, evitando acciones forzosas o aisladas sin sentido, pues “la persona solo aprende, cambia o se integra a nuevos procesos cuando hace un ejercicio pleno de su subjetividad, cuando identifica y reconoce lo nuevo como válido para él” (Forero, Guerrero, López & Réquíz, 2002, p. 398). En la tabla también se aprecia que las actividades son diversas y no están circunscritas a la apropiación curricular, teniendo una clase magistral, charlas, talleres y visitas culturales, ya que la articulación no debe limitarse a la mera selección de contenidos curriculares (Nayar,

2011), pues por ejemplo, una experiencia artística constituye al aumento del capital social y cultural.

Así, al propiciar la participación de los estudiantes en un contexto universitario, se apuesta a que la relación que ellos logren establecer con este tipo de institución haga despertar nuevos intereses y expectativas para sus proyectos de vida. Como plantean Contreras & Pérez (2010) “situarse ante la educación como experiencia, significa centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones” (p. 23). Lo anterior se relaciona con lo que plantea Huber (2008, citado en Barrios & Chávez, 2014):

En cuanto a la importancia de la implementación de sistemas didácticos centrados en las necesidades y expectativas de los estudiantes desde el aprendizaje activo, bajo el enfoque educativo del aprendizaje por proyectos, que vincula no sólo el aprendizaje teórico práctico, sino también las situaciones reales que viven los estudiantes fuera de la institución educativa (p. 9).

En este sentido, es lógico pensar que vivir una experiencia de aprendizaje en un contexto universitario, contribuye a un tránsito más natural de estudiantes que están entre sus últimos años de enseñanza media y la educación superior, entendiendo además que el trabajo por proyectos facilita la integración del conocimiento y la aplicación de estos a situaciones reales (Díaz-Barriga, 2005). Entonces, como principal resultado de estas experiencias, se presenta la ejecución exitosa de todos los proyectos elaborados y diseñados en los establecimientos, las actividades realizadas en la universidad y la articulación con los actores de la comunidad universitaria, todo lo cual permitió que las acciones planificadas se llevaran a cabo.

5. Conclusiones

La transición entre enseñanza media y educación superior supone dificultades para los estudiantes, pues plantea una continuidad–discontinuidad con la educación recibida previamente (Schiefelbein & Zuñiga, 2000). Si a esto sumamos condiciones de vulnerabilidad, inequidad social y un limitado capital cultural, estas pueden transformarse en situaciones de exclusión y fracaso académico, en palabras de Garbanzo (2007) “está ampliamente demostrado que las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos” (p.53).

Con respecto a las experiencias presentadas, la UC Temuco a través del programa PACE y sus acciones con estudiantes de enseñanza media, ha llevado a cabo actividades que actúan como estrategias de vínculo temprano y articulación entre ambos niveles, pues propician un escenario de trabajo mancomunado entre profesionales de ambas instituciones, quienes ponen sus conocimientos y gestión al

servicio de experiencias de aprendizaje más significativas. Esto otorga un beneficio no solo a estudiantes sino también a las instituciones, pues obliga a pensar en la articulación como algo posible, propone nuevas rutas y posibilidades de trabajo, proporciona conocimiento entre mundo escolar y mundo universitario, concretiza escenarios auténticos de aprendizaje para estudiantes en desventaja social, y sobre todo, entrega oportunidades reales que compensen esas desventajas y contribuyan al tránsito entre ambos niveles educativos, entendiendo que es “responsabilidad de la institución favorecer el contacto temprano de estudiantes de nivel inicial, primario y secundario con las universidades y sería casi negligente no potenciar las ventajas de esta estrategia que suavizan la transición aspirante-ingresante” (Sánchez & Repetto, 2016, p.260).

La experiencia presentada se considera exitosa en cuanto al logro de aprendizajes contemplados en el currículum de enseñanza media, pero además, también se considera exitosa en cuanto a la posibilidad de ver concretadas aquellas “ideas” que a veces no pasan de ser utópicas para docentes y alumnos, aumentando la satisfacción de ambos grupos y visibilizando la responsabilidad de que las instituciones trabajen con mayor fuerza en ofrecer acciones que favorezcan la transición efectiva entre enseñanza media y educación superior, pues todo indica que se hacen necesarias acciones concretas que aborden esta problemática y que los actores de ambos subsistemas actúen de forma integrada (Míguez & Curione, 2014).

6. Recomendaciones y Proyecciones

Sin duda que el trabajo entre escuela y universidad es un desafío, ambas son instituciones que atienden a los estudiantes en distintos momentos de su formación, tienen distintas jerarquías, modos de financiamiento y funcionamiento. Por tales motivos, es relevante concretar acercamientos, instaurar un diálogo, hacer transferencia y generar aprendizaje mutuo, pues la escuela es a veces reticente a recibir instrucciones desde la educación superior; y por su parte; la universidad es a veces demasiado academicista en sus planteamientos, lo cual no le hace sentido a las escuelas. Así, se perpetúa una distancia que en este caso no ayuda al tránsito de los estudiantes entre un nivel y otro. Por todo lo anterior, crear escenarios de colaboración, institucionalizarlos y fomentarlos, es una recomendación a seguir; y si de la universidad depende esto debe hacerse con mayor esfuerzo, porque los estudiantes que recibirá necesitan de esta articulación, y además, de la preparación suficiente por parte de su nueva unidad educativa en cuanto a estrategias de transición y acompañamiento en la vida universitaria.

En otro aspecto a considerar, es que para estos estudiantes, visitar la universidad y sus instalaciones, relacionarse con docentes o estudiantes de término, es ya un aprendizaje en sí mismo que contiene todo un significado, ya que por sus condiciones

de lejanía (ruralidad) y situación socioeconómica, están en evidente desventaja en cuanto a las oportunidades de conocer estos contextos. En este sentido, se considera los PPA como una oportunidad de equiparar la brecha de la desigualdad, teniendo en cuenta que “la situación concreta del alumno en un determinado contexto sociocultural es condicionante para el diseño e instrumentación de diferentes estrategias de articulación” (Nayar, 2011, p. 4).

Finalmente, las proyecciones de este tipo de articulación se consideran prometedoras por parte de la UC Temuco y sus actuales Programas de Acceso Inclusivo, y bien podrían considerarse de la misma manera para otras casas de estudio, pues no saca al estudiante de su contexto habitual de estudio, es más, se inserta en ese contexto y contribuye a enriquecerlo; respeta la planificación curricular de la enseñanza media y posiciona al docente de aula como un actor clave del proceso.

7. Referencias

- Álvarez, V. Herrejón, V. Morelos, M. & Rubio, M. (2010) Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (42), 1-13.
- Barrios, L. Chaves, M. (2014) El proyecto de Aula como Estrategia Didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. *Experiencia del Colegio Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería (Córdoba- Colombia)*.
- Contreras, J. & Pérez, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa. Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Figuera, P. Dorio, I. & Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la Transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (21), 349-369.
- Forero, E. Guerrero, A. López, G. & Réquiz, M. (2002) El Proyecto Pedagógico de Aula: Una Utopía, Una posibilidad o una realidad. Instituto de Desarrollo Integral Humano (INDIH), EDUCERE Investigación, 5 (16), 397- 404.
- Fundación Enseña Chile (2015) Aprendizaje Basado en Proyectos. Testimonio profesional de Enseña Chile, Instituto de Verano, Chile.
- Garbanzo, G. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.
- Hernández, P. Hernández, Y. Moreno, J. Anaya, S. & Benavides, P. (2011) *Proyectos pedagógicos de Aula para la integración de las Tic. Red de Investigación educativa ieRED*, Universidad del Cauca, Colombia.
- Kri, F. (2013) Ranking de notas como predictor del éxito en la Educación superior, estudio del caso USACH, Informe Final. CNED, Chile.
- Landín, M. (2015) El proyecto de Aula: Una propuesta de Innovación para la Docencia. *Educación*, 24 (46), 117-131.
- Míguez, M. & Curione, K. (2011). ¿Multiplicar el acceso o hacer efectiva la permanencia? Asociación Universidades Grupo Monte video, Montevideo.
- MINEDUC (2014) Documento Fundamentos del PACE. recuperado de www.uchile.cl/documentos/fundamentos-del-

[pace_110549_5_3633-pdf](#)

Nayar, A. (2011). La articulación entre Escuela Secundaria y Universidad. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/mailling/ingreso/La-articulacion-entre-Escuela-Secundaria-y-Universidad.pdf>

[Sánchez, D. Repetto, A. \(2016\)](#) Experiencias de articulación entre Educación Secundaria y Universidad y/o de vinculación entre el ingreso y los primeros años de formación universitaria. V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia a carreras Científico- Tecnológicas. Universidad Tecnológica Nacional. Bahía Blanca, Argentina.

Schiefelbein, E. & Zuñiga, R. (2000). Relaciones de la Educación Superior con la Educación Secundaria: transformación de la enseñanza, investigación y extensión universitarias. UNESCO-OREALC. Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe, Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.cl/030101010101.htm>.

Viceconte, S. Ulacco, S. Morgade, C. Sandoval, M. & Mandolesi, M. (2016) Experiencias de articulación entre Educación Secundaria y Universidad y/o de vinculación entre el ingreso y los primeros años de formación universitaria. Vinculación entre el nivel secundario y la universidad desde la química. V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas. Universidad Tecnológica Nacional, Bahía Blanca.

ANEXOS

REGISTRO FOTOGRÁFICO DE LAS ACTIVIDADES DE LOS PPA EN LA UNIVERSIDAD

Proyecto: Investigación Toponímica de la Provincia de Malleco: 1. Clase Magistral Académico Raúl Caamaño, sobre "Toponimia", Campus San Juan Pablo II, Temuco. 2. Visita guiada a Invernadero Campus San Juan Pablo II, Temuco.



Proyecto: Ideas descabelladas: ¡Acercándonos al Teatro!: 1. Visita a presenciar una Obra de Teatro de la Compañía de Teatro de la UCT en Campus San Juan Pablo II, Temuco. 2. Conversatorio con elenco Compañía de Teatro UCT.



Proyecto: Reporteros: 1. Visita a evento artístico cultural. Muestra de danza urbana y folclórica en Auditorio CT Campus San Juan Pablo II.



Los colores del Amor: 1. Asistencia a talleres de la Facultad de Arte y Humanidades en Campus Menchaca Lira. 2. Visita guiada por Sala de Exposiciones Campus Menchaca Lira UC Temuco.



LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE ABP COMO ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL AULA PARA REDUCIR EL ABANDONO ESCOLAR

Línea temática: Prácticas curriculares.

MCE Blanca Elena Sandoval Vega;

LAE Karina Lizbeth Castro Barrita;

MIE Víctor Hernández Briseño

Organización: Universidad de Guanajuato

E-mail: blvega@live.com.mx

Resumen. La Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato (ENMSI) depende directamente del Colegio de Nivel Medio Superior (CNMS) de la Universidad de Guanajuato (UGto). La ENMSI oferta un conjunto de materias optativas para los estudiantes de 5to semestre que han elegido un bachillerato. Una de dichas materias es la de Informática Aplicada I, cuyo objetivo es el análisis de problemas y el abordaje de propuestas de solución a los mismos con apoyo de la computadora. La problemática que se aborda en este trabajo consiste en que es precisamente esta materia la que aporta el mayor índice de deserción y reprobación en el área de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH). Por tanto, el objetivo de la investigación consiste en contribuir a superar los motivos por los cuáles los estudiantes presentan conflictos con la aplicación de las matemáticas para dicha asignatura. En este sentido, la línea teórica de investigación va enfocado al uso y aplicación de la estrategia conocida como ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) como alternativa de solución de problemas seleccionados desde el aula, con una innovación que permita hacer más atractivo el desarrollo de los temas, en espera de una aceptación y uso de las matemáticas, y con ello reducir el índice de deserción y reprobación de la materia. La metodología empleada es cualitativa, de tipo investigación-acción. Las técnicas empleadas para la recolección de los datos son la observación, el análisis profundo, entrevistas, grupos de discusión, grupos focales, y fichas de observación. La población a la que se han aplicado estos instrumentos es a la totalidad de los grupos de las áreas de CSH a las que se ha aplicado la innovación, en total son 8 alumnos en el semestre

agosto-diciembre 2014; 18 en el semestre agosto-diciembre 2015 y 26 en el semestre agosto-diciembre 2016. Cabe aclarar que los resultados presentados son parciales, debido a que se sigue trabajando con un grupo focal de 30 participantes, cuyos resultados se podrán obtener al finalizar el semestre actual. Los resultados observados han demostrado la disminución paulatina de estudiantes de desertan y reprueban, mediante las comparativas de las listas de inscripción al inicio y fin del semestre, así como las listas de calificaciones finales por semestre en los grupos estudiados. Algunas de las contribuciones que dejaría este trabajo es la implementación de una innovación didáctica mediante la estrategia ABP para mejorar los aprendizajes de los contenidos propios de la materia.

Descriptores o Palabras Clave: ABP, Innovación, Deserción, Reprobación, Resolución de problemas

1. Introducción

En el transcurso de cada ciclo escolar es común observar una reducción de hasta el 50% de los estudiantes matriculados inicialmente al curso de Informática aplicada I, del bachillerato del área de CSH. Lo que evidencia un importante volumen de deserción de la materia, que, aun cuando no implica una deserción estricta, no podemos negar en algún modo su contribución como causa de abandono escolar.

Lo anterior es un problema atendible si se considera que el bachillerato de CSH constituye la primera rama de especialización, cuyo propósito es conducir a los estudiantes hacia un conjunto de opciones profesionales notoriamente alejadas de los constructos epistemológicos rígidos y formales de las matemáticas. Ello da cuenta en un primer momento del conflicto que representa para el estudiante entrar en contacto con los contenidos disciplinares de la asignatura –independiente de los motivos que los hubiesen llevado a elegir ese bachillerato–, pues implican un desencuentro con su propia elección de estudios. Y es que, los objetivos de la materia de Informática aplicada I, forzosamente exigen un progresivo despliegue de habilidades lógico matemáticas enfocadas a la resolución de problemas diversos, mediante el uso de algoritmos formulados y llevarlos a un lenguaje de programación.

Ahora, la razón que mueve a los estudiantes a inscribirse en la materia sin conocer previamente los contenidos del curso puede estar dada por el atractivo valor curricular que el colegio concede a la misma, pues se encuentra tasada en seis créditos, tan solo superados –entre el resto de las materias optativas–, por los ocho que otorga a la materia de Matemáticas Financieras. No obstante, e independientemente de lo anterior, lo verdaderamente relevante en todo caso es que, apenas se dan cuenta los estudiantes de la implicación de las matemáticas en el desarrollo de los contenidos

curriculares, empiezan a mostrar su desencanto; llegando algunos incluso a abandonar el curso.

Pertinente es distinguir aquí sobre dos categorías de abandono, con distintas implicaciones. La primera corresponde a una deserción reglada por la cual el estudiante hace uso del derecho a anular su inscripción de la materia sin más consecuencia que la renuncia a los créditos académicos respectivos. La cual, a pesar de no aquejar la situación del estudiante, si repercute en la percepción del desempeño del profesor. La segunda categoría, remite a un abandono sancionatorio con consecuencias de deserción escolar, por cuanto el desencuentro del estudiante con la materia podría llevarlo a una separación más allá del aula, hasta la cesación del nivel escolar mismo (expulsión por agotamiento de oportunidades de acreditación). Sin embargo, no es objeto de este trabajo aportar de entrada soluciones a este segundo aspecto, aunque innegablemente, los resultados de la investigación apuntan favorablemente a su contribución.

Y, si bien, los recursos que se utilizan en la mediación pedagógica suelen ser muy variados, para los fines de este estudio, se ha referido exclusivamente al aprendizaje basado en problemas (ABP) como una herramienta de mediación estratégica capaz de revertir el abandono de la materia en la primera categoría apuntada, si se le introduce una innovación traída de la teoría pedagógica del aprendizaje situado, y que consiste básicamente en que los problemas en cuya resolución han de aplicarse los estudiantes, son traídos por ellos mismos desde su propio entorno y contexto a partir de situaciones reales, y de sus propias experiencias; en lugar de ser elegidos por el profesor. Los primeros resultados brindan un panorama muy alentador.

1.1. Planteamiento del problema

Con base a los datos obtenidos en semestres anteriores, a partir del año 2013, se observó una baja significativa de estudiantes que se inscribían a la materia de Informática Aplicada I, la cual llegó a ser hasta de un 50% de alumnos que se iban y el otro 50 % se quedaba, así en el ciclo escolar de agosto- diciembre del mismo año, la materia se impartía siguiendo una guía didáctica elaborada en el año 2012 para llevar los contenidos del plan de estudios en la práctica habitual, que se refiere al uso de una variedad de estrategias para enseñar los contenidos propuestos, pero sin analizar de momento si funcionan para cumplir el objetivo. Al inicio del semestre se registra una inscripción de alumnos en la materia de 14 estudiantes, para el periodo de primer examen parcial sólo se encuentran oficialmente registrados en el sistema de control escolar 7 alumnos, lo que indica que el 50% de los estudiantes que dieron de alta la materia originalmente, en el periodo de altas y bajas han decidido darla de baja. La Fig. 1. Registro de estudiantes en el periodo ago-dic 2013, muestra la cantidad de alumnos que se registran al inicio del semestre y los que terminan, aquí aún no se aplica la estrategia de aprendizaje ABP.



Fig 1. Registro de estudiantes en el periodo ago-dic 2013

De este modo, y con los datos observados, a partir del año 2014 se estableció una innovación en la impartición de la clase, que consiste en el uso de la estrategia ABP, la que se adapta de manera perfecta con los temas de la materia en cuanto a la metodología de análisis y resolución de problemas, con lo que se observaron resultados interesantes, en ese semestre se dan de alta 10 alumnos y terminan sólo 8 estudiantes, ver figura 2.



Fig 2. Registro de estudiantes en los periodos ago-dic 2014 y 2015

Para el semestre agosto-diciembre del 2015 se inscribieron 20 alumnos y terminaron el semestre 18 estudiantes. Lo que indica que algo está funcionando con la estrategia empleada, sin embargo, se siguen teniendo estudiantes no acreditados, mostrando aún un desapego al uso de la lógica matemática para la resolución de los problemas planteados por el profesor, después de aplicar las encuestas para estos dos periodos, se ha podido observar que el disgusto no solo es por la lógica matemática, sino por la complejidad de los problemas que se proponían para resolver, la Fig. 2. Registro de estudiantes en los periodos Ago-dic 2014 y 2016. Muestran la inscripción de alumnos al principio de cada periodo y los que terminan, en estos ciclos semestrales se ha aplicado la estrategia ABP a los grupos seleccionados.



Fig 3. Registro de estudiantes en los periodos ago-dic 2016 y 2017

Para el ciclo agosto-diciembre de 2016 se registran 30 alumnos al inicio del semestre y terminan 26, con los datos obtenidos y observados, se decide aplicar una innovación a la estrategia ABP, la cual consiste en permitir que los alumnos elijan un problema de situaciones de la vida real y que a ellos les interese resolver, pensando así tenerlos interesados en él hasta el final del curso, además, que cumplan con los requerimientos necesarios para ser resueltos por medio de las herramientas propias de la materia. En el semestre agosto-diciembre del 2017 se ha estado implementado este para de innovaciones, por lo que se está en espera de resultados y observaciones del proceso, en el desarrollo de soluciones propuestas, la Fig. 3. Registro de estudiantes en los periodos ago-dic 2016 y 2017, muestra la cantidad de alumnos que dan de alta la materia y los que la terminan. Cabe aclarar aquí que no corresponde a este estudio clarificar los motivos por los cuáles los estudiantes de este curso en el bachillerato de CSH, presentan conflictos con la aplicación de las matemáticas; tan sólo reconocer en ello una especie de “desencanto”, como punto de partida para el análisis de soluciones al abandono de la materia.

Así, con los datos anteriores se establece la siguiente pregunta base de investigación:

¿Es posible hacer más atractivo el curso de Informativa Aplicada I para los estudiantes de 5º semestre del bachillerato de CSH de la ENMS de Irapuato, al aplicar una innovación a la estrategia ABP con la cual se sientan más seguros en el uso de la lógica matemática para la resolución de problemas seleccionados y con ello disminuir el índice de deserción y reprobación de la materia?

2. Objetivo general

Revertir el índice de deserción del curso de Informática Aplicada I, en el 5to semestre del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades de la Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato.

2.1. Objetivos particulares

- Pilotear de forma metódica e intencionada la estrategia conocida como ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), con una variante innovadora –consistente en que los problemas en cuya resolución han de aplicarse los estudiantes, son traídos por ellos mismos desde su propio entorno y contexto a partir de situaciones reales, y de sus propias experiencias; en lugar de ser elegidos por el profesor–, como alternativa de solución de problemas seleccionados desde el aula, durante el desarrollo de los contenidos de la asignatura.
- Demostrar que la aplicación innovada de la estrategia ABP contribuye a la superación autónoma del “desencanto” que produce en los estudiantes la aplicación de las matemáticas en la resolución de estos problemas.

3. Metodología

La investigación pertenece al paradigma de investigación cualitativa debido a que de ella se han extraído datos relevantes mediante la observación de las conductas y reacciones ante una situación determinada, en este caso, se trata de un cierto desagrado por resolver problemas que impliquen el uso de las matemáticas, y más aún, si se habla de utilizar sus habilidades de lógica matemática. Se trata de un método de investigación-acción, ya que se busca reflexionar sobre las problemáticas planteadas y perfeccionar la lógica de las propias prácticas educativas que se efectúan, la comprensión y las situaciones en las que se efectúan estas prácticas, en este caso “las prácticas” se refieren al desarrollo de propuestas de solución en diseños como diagramas de flujo y programas en un lenguaje de programación.

Las técnicas empleadas para la recolección de los datos son la observación, el análisis profundo, entrevistas, grupos de discusión, grupos focales, y fichas de observación, mismos que se han venido empleando en diversos momentos de la investigación para la recogida de datos específicos. Aquí se incluyen algunos instrumentos cuantitativos como listas de calificaciones finales y listas de asistencias, pero sólo con la finalidad de realizar comparaciones entre los periodos semestrales en cuanto a el rendimiento académico, para con ello observar si la estrategia está cumpliendo con el objetivo de mejorar la permanencia del estudiante en la clase, así como comparar la cantidad de estudiantes que termina el curso con respecto a semestres anteriores.

4. Marco Teórico referencial

El presente estudio se circunscribe dentro de la teoría del aprendizaje significativo, ver Fig 4. Teoría del aprendizaje –de David Ausubel–, y particularmente enmarcada en el subconjunto de las tesis sobre el aprendizaje situado que ponen énfasis en el contexto social de los estudiantes para hacer auténticamente significativo

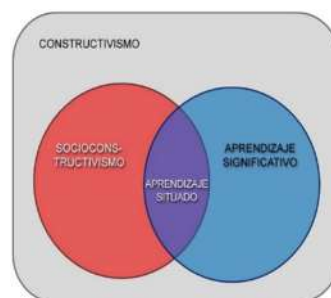


Fig 4. Teoría del aprendizaje

el aprendizaje aplicando lo aprendido a situaciones reales. No podría ser de otro modo considerando el carácter inminentemente pragmático que persigue la asignatura cuyo objetivo concreto es lograr que los alumnos desarrollen las competencias que les permitan resolver problemas diversos, con apoyo de un computador; finalidad perfectamente justificada en el contexto socio-histórico de las sociedades de la información: “el riesgo principal es que dentro de cada sociedad se creen importantes desigualdades entre quienes dominen los nuevos instrumentos y quienes no tengan esa posibilidad” (Delors, 1996, p. 70).

4.1. Estrategias de enseñanza con énfasis en ABP

Para Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1999) las estrategias de enseñanza permiten abordar aspectos como diseño y empleo de objetivos e intenciones de

enseñanza, dentro de sus propósitos se encuentra el facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Las estrategias seleccionadas para este trabajo de investigación han introducidas como apoyos en textos académicos, así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etc.) ocurrida en la clase. Ahora bien, los temas de la materia que se pudieron abordar con estas estrategias son los contenidos del Bloque 1 correspondientes al análisis de problemas como son: 1. Solución de Problemas usando Algoritmos; 1.1 Identificando alternativas de solución de problemas; 1.2 Metodología de solución de problemas; 1.3 Algoritmos; 1.4 Diagramas de Flujo; 1.5 Solución de problema utilizando algoritmos y diagramas de flujo; 1.6 Variables, operadores aritméticos, de igualdad y relación. De este modo, la Tabla 1. Estrategias seleccionadas y su finalidad. Muestra aquellas estrategias de enseñanza seleccionadas y empleadas para el desarrollo de la clase:

Tabla 1. Estrategias seleccionadas y su finalidad

Estrategia	Finalidad
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información previa y la nueva. Se utilizó para presentar la dinámica de la estrategia ABP, al relacionarla con los contenidos propios de la materia, se explica cómo identificar los tipos de problemas: a) estructurado; b) semi estructurado; y c) no estructurado con auxilio de una rúbrica. Dentro del tema 1.1. Identificando alternativas de solución de problemas, a través del ciclo de vida del Software.
Redes Semánticas Mapas mentales	Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas). Aquí se abarcan los temas de la materia identificar las condiciones requeridas para determinar el problema, para identificar sus necesidades y requerimientos, también con base al ciclo de vida del Software.
ABP	Consiste en pasar de una mera colección de temas y exposiciones del maestro, a un método más integrado, organizado y centrado en la solución de problemas de la vida real, y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que entran en juego para su resolución, una vez determinado el nivel de estructuración de cada problema (organizador previo) con lo que entra en acción el nivel particular de dominio sobre el pensamiento matemático, como indicador de los límites de los estudiantes que orienta la selección de problemas. Así pues, se realiza una innovación a esta estrategia, en la que el profesor ya no propone los problemas a resolver, ahora el equipo de estudiantes sale en busca de un problema que le interese resolver, haciendo el análisis previo e identificando qué tipo de problema es y si cumple con las condiciones establecidas para ser resuelto con ayuda de un sistema de cómputo, es decir que sea de tipo estructurado o semi estructurado.
Discusión plenaria	En esta última etapa de la innovación, el equipo de estudiantes

Estrategia	Finalidad
	debe presentar ante el grupo su propuesta de problemática a resolver y explicar los motivos por los cuales desean resolverlo y cómo lo realizaran, esto con la finalidad de recibir ideas de los otros compañeros que no pertenecen al equipo, y así, analizar, aceptar o rechazar las sugerencias presentadas en plenaria. Enriqueciendo con ello no solo las ideas para abordar de la propuesta de solución (diagrama de flujo, pseudocódigo o algoritmo), dentro del ciclo de vida del software, sino además los propios límites cognitivos del razonamiento lógico matemático. Así, además de mantener siempre el interés por resolver el problema, se asegura un nivel particular de apropiación del conocimiento.

La estrategia ABP es respaldada por la teoría constructivista y el aprendizaje situado, de esta manera la estrategia ABP persigue tres principios básicos mencionados por Minnaard y Minnaard (2013): a) El entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente; b) El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje; y c) El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

4.2. Estrategias de Aprendizaje

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas referido por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1999), estos autores citan a su vez a Beltrán (1987) quien ha elaborado una clasificación de las habilidades cognitivas basándose en algunas exigencias que debe aprender un estudiante para la realización de un aprendizaje de contenido efectivo dentro de las instituciones educativas. Las estrategias de aprendizaje que resultan encuadrables dentro del proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes, así como las categorías de habilidades redituables para sortear las causas de su desmotivación por los contenidos de la materia son:

1. Aprendizaje significativo:
 - a. Clasificar la información mediante la técnica de uso de categorías.
 - b. Jerarquizar y clasificar la información, mediante el uso de técnicas como Redes semánticas. Mapas conceptuales. Uso de estructuras textuales.
2. Gestión de habilidades:
 - a. De búsqueda de información
 - b. De creatividad (innovación e inventiva)
 - c. De análisis - síntesis
 - d. Para la toma de decisiones
 - e. Meta cognitivas y auto reguladoras
3. Aprendizaje situado:

Considerando que la construcción social de la realidad se sustenta en la interacción que tiene lugar entre el conjunto de conocimientos y las experiencias de la vida cotidiana, la selección de problemas a trabajar durante el curso se informa a partir de los ambientes y situaciones de los estudiantes con independencia de las áreas formativas en que se ubican. Se produce una mediación social en la que el profesor, a partir de los organizadores previos y el resto de las estrategias apuntadas (tabla estrategias y su finalidad) favorece un uso razonado de la ABP, conforme a los objetivos del curso, que consiste en:

- a. Inducir una búsqueda desde sus propios entornos, respecto de problemas que estimulen sus intereses particulares.
- b. Mantener elevadas cuotas de interés en la resolución de los problemas seleccionados.

5. Conclusiones

Finalmente, a los estudiantes que cursaron la materia usando la estrategia ABP del ciclo escolar 2015 se les aplicó una encuesta para conocer su sentir en la solución de problemas utilizando la estrategia, y a los estudiantes del ciclo escolar 2016 se les aplicó la misma encuesta, pero a ellos se les impartió la clase con la estrategia modificada, es

decir, aplicando la innovación. Al apreciar la Fig. 5 Análisis de

problemas, en el año 2016, los estudiantes presentan alta aceptación por analizar los problemas en equipo, actividad fundamental para poder trabajar con la estrategia ABP, comparada con el año anterior, se observa la cantidad de alumnos a los que se les hace difícil, disminuye considerablemente.



Fig 5. Análisis de problemas



Fig 6. Interés

La Fig. 6. Interés, deja ver con claridad que, después de aplicar la innovación en la estrategia, el interés por resolver el problema seleccionado por parte de los estudiantes es mucho más alto en el 2016 que en el anterior, con lo que se cumple una buena parte del propósito de la misma. La Fig. 7.

Aprendizaje de los contenidos. A los estudiantes se les facilita el aprendizaje de los contenidos propios de la materia, no sólo aquellos a los que se enfoca directamente dentro del bloque 1 mencionados arriba, sino que también se mantiene el interés por conocer y aprender a manejar un lenguaje de programación que ayuda a la sistematización del problema y presentarlo en una interfaz informática.

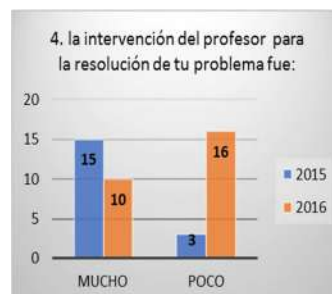
La Figura 8. Guía del profesor. Permite observar la disminución de intervención del profesor en el diseño de la solución de los problemas seleccionados, el profesor sólo interviene en los procesos de transferencia de



Fig 7. Aprendizaje de los contenidos

conocimientos para la elaboración del programa informático, es decir, dar a conocer a los estudiantes la estructura general del lenguaje de programación, las estructuras de control y repetitivas, pertenecientes al bloque 2 de la materia, así como el uso de arreglos y matrices, temas del bloque 3 del plan de estudios de la materia.

Lo que permite concluir que la modificación a la estrategia ha dado los resultados esperados. De esta manera se ha reducido la cantidad de alumnos que dan de baja la materia en los primeros días del semestre y se ha aumentado en interés por la materia. Cabe resaltar que son resultados provisionales, ya que se esperan los efectos del periodo agosto - diciembre 2017 y comprobar la efectividad de la innovación.



5.1. Recomendaciones

Este trabajo aporta una herramienta con un valor agregado en función de su plasticidad que se refuerza con una evaluación diagnóstica en la que se distingan las necesidades específicas del grupo, ya que además de ser una estrategia de aprendizaje puede ser adaptada a las necesidades del área a la que se destine con posibilidades infinitas.

Fig 8. Guía del profesor

Finalmente, los resultados aportados dan la pauta para un análisis más exhaustivo de estas conclusiones en términos de la deserción escolar conforme a la primera categoría expuesta en puntos introductorios de este trabajo, y que se corresponde con los propósitos del congreso. Ya que el abandono de la materia al que nos referimos en este punto produce, conforme al modelo sancionatorio de la Universidad de Guanajuato, una baja definitiva con efectos de abandono escolar obligado.

Referencias

- Delors, J. (1996). *La educación en cierra un tesoro*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (1999). Cap. 5. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes. En F. Díaz Barriga Arceo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Minnaard, C., & Minnaard, V. (2013). Aprendizaje basado en problemas (ABP en los alumnos de carreras técnicas). *XV Workshop de investigadores en ciencias de la computación* (págs. 1077-1081). Buenos Aires: Parana.

DETERMINANTES DO ABANDONO NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA DA UFG

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

Adriana Moura Guimarães

Graduanda em Ciências Econômicas FACE/UFG

drimougui@hotmail.com

Sandro Eduardo Monsueto

Professor da FACE/UFG

monsueto@ufg.br

Resumen. Este artículo tem como objetivo realizar una análise do fenômeno da evasão acadêmica entre estudantes de graduação da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas da Universidade Federal de Goiás (FACE-UFG). Diferente de outras análises sobre o fenômeno, este artigo tenta captar o abandono acadêmico antes que ele ocorra, identificando o perfil dos alunos mais propensos a abandonar o curso. Para tanto, foram aplicados questionários entre os alunos matriculados nas três graduações da instituição. A estimativa de um modelo de probabilidade permite constatar que, além de apresentarem perfis bem diferentes entre si, os discentes das três formações são afetados de formas distintas por esses perfis quando se trata de decidir abandonar. Os modelos mostram que fatores relacionados com a forma de escolha do curso, se por pressão ou influência dos pais, a insegurança com o futuro mercado de trabalho, são mais relevantes para explicar o desejo do aluno em evadir do que as características sociais e demográficas. Com base nestes resultados, são propostas uma série de linhas gerais de ação para tentar reduzir os problemas de evasão acadêmica e mitigar seus impactos sobre os alunos e instituição.

Palabras Clave: Abandono, Ensino Superior, Discentes.

1. Introdução

Quando um discente desiste do curso em que já está matriculado, cria uma vaga ociosa que dificilmente poderá ser reocupada, ocasionando subutilização de recursos humanos e financeiros – (Noronha et al., 2001; Rodriguez, 2012; Andrade, 2014). Portanto, a ocorrência da evasão acadêmica pode gerar problemas de ordens sociais e econômicas, além de ter consequências psicológicas para o aluno. Sendo assim, se faz necessária a formulação de estratégias que ajudem a minimizar os índices de abandono no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que se identifica o discente mais propenso a deixar seu curso, bem como seus motivos e necessidades. Contudo, ainda são poucos os trabalhos brasileiros com natureza quantitativa ou que contenham uma amostra relativamente elevada de alunos. Um outro problema que pode ser mencionado é que a maioria dos estudos prévios analisa o abandono quando ele já ocorreu, sendo escassos aqueles que tentam antecipar o fenômeno.

É neste contexto que se insere o presente trabalho, que pretende analisar quantitativamente a propensão ao abandono nos cursos de graduação ofertados pela Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas da Universidade Federal de Goiás (FACE-UFMG). Especificamente, se pretende estimar um modelo que identifique os fatores que influenciam a probabilidade de um aluno desejar abandonar seu curso. Para tanto, parte-se da hipótese de que as taxas de evasão estão relacionadas com características sociais e econômicas do indivíduo, bem como a aspectos motivacionais.

Para cumprir os objetivos deste estudo, é aplicado um questionário estruturado entre os estudantes para captar e relacionar características pessoais e motivacionais que o poderiam levar a desistir do curso. Se espera, com isso, ser capaz de construir uma análise que antecipe o problema do abandono antes que ele ocorra, identificando o perfil de aluno mais predisposto a este fenômeno. Os resultados aqui obtidos podem contribuir para melhorar o uso dos recursos públicos e auxiliar na minimização dos danos causados pelo abandono escolar.

2. Análise da evasão

A base de dados desta pesquisa foi obtida por meio de um questionário aplicado entre os alunos regularmente matriculados nos três cursos de graduação da FACE-UFMG durante os meses de abril e maio de 2016. Entre os mais de 1.250 alunos matriculados, 719 participaram da pesquisa, formando uma amostra de quase 58% do universo (192 cursando Administração; 218 Ciências Contábeis; e 233 Ciências Econômicas). Um dos principais objetivos do questionário era investigar os motivos que levariam um aluno a abandonar o curso no qual se encontrava matriculado. Além de perguntas específicas

sobre a possibilidade de abandono, foram coletados dados sobre características pessoais, socioeconômicas e relacionadas ao ambiente acadêmico.

O principal item questionava o estudante se ele já considerou seriamente desistir de seu curso, seja para mudar de instituição de ensino ou de curso, ou para sair definitivamente do sistema educacional superior. Esta variável é utilizada como *proxy* de evasão acadêmica ou, ao menos, como uma medida da propensão ao abandono. Com isso, é construído um modelo do tipo *probit* para a probabilidade de se observar um discente que tenha considerado a desistência de seu curso, com uma variável dependente binária de valor 1 se o aluno responde positivamente a esta questão e valor zero caso não tenha considerado esta possibilidade. O modelo estimado é exibido na Tabela 1, com resultados distribuídos em 3 colunas, uma para cada curso. Além disso, os impactos de cada fator sobre a probabilidade do aluno ter considerado abandonar a graduação são apresentados por meio de seus respectivos efeitos marginais. Todos os modelos foram estimados por meio do pacote estatístico Stata 11 com desvios padrões robustos. A definição de cada variável explicativa é apresentada em notas de rodapé na medida em que a mesma tem seus resultados discutidos.

Dando início à análise dos resultados a partir dos fatores de características pessoais e sociais, é possível constatar que os fatores que influenciam a decisão do aluno são diferentes entre as três graduações em questão. Por exemplo, o gênero⁴¹ não tem impacto significativo sobre a probabilidade de abandono nas Ciências Contábeis. Contudo, o resultado negativo e significativo no curso de Administração indica que as estudantes mulheres têm maiores chances de deixar suas graduações, enquanto um efeito contrário a esse é encontrado para Ciências Econômicas, indicando que, neste curso, os homens são mais propensos ao abandono. A variável que capta as cotas sociais⁴² tem impacto significativo para os alunos do curso de Administração, mostrando uma maior probabilidade de abandono. Contudo, nas duas outras graduações, não se observa diferença significativa entre os discentes cotistas e não cotistas.

Tabela 1: Efeitos marginais sobre a probabilidade do aluno considerar abandonar o curso

	Administração	Ciências Contábeis	Ciências Econômicas
Gênero	-0,144*** (0,08)	-0,022 (0,07)	0,194** (0,08)
Idade	-0,013 (0,01)	-0,007 (0,01)	0,002 (0,01)
Cotas Sociais	0,272* (0,01)	0,077 (0,01)	-0,002 (0,01)

⁴¹ Binária de valor 1 para estudantes homens e valor igual a zero para as mulheres.

⁴² Binária de valor 1 caso o aluno tenha ingressado por meio da política de cotas sociais (negros, indígenas, escola pública) e valor zero se entraram sem esta regra.

	(0,09)	(0,08)	(0,09)
Sustentado pelos Pais	-0,094	-0,086	0,050
	(0,08)	(0,08)	(0,09)
Migrante	-0,099	-0,108	0,252*
	(0,12)	(0,09)	(0,09)
Apoio Familiar	0,284*	0,115	-0,005
	(0,10)	(0,10)	(0,09)
Escolheu sob Pressão	0,421**	0,360*	0,273
	(0,15)	(0,11)	(0,16)
Avaliação dos Professores	-0,243**	-0,035	-0,160***
	(0,09)	(0,08)	(0,08)
Relação com Colegas	0,043	-0,174***	-0,031
	(0,11)	(0,10)	(0,09)
Satisfação com Horários	-0,199**	-0,118	0,025
	(0,08)	(0,08)	(0,08)
Inseguro com o mercado	0,071	0,276*	0,061
	(0,09)	(0,07)	(0,08)
Inseguro com a academia	-0,032	-0,056	0,375*
	(0,20)	(0,24)	(0,10)
Repetiu Reprovação	0,212***	0,152	0,453*
	(0,11)	(0,09)	(0,08)
Reprovou	0,129	-0,096	0,304*
	(0,10)	(0,09)	(0,08)
Nunca reprovou (referência)			
Pseudo-R ²	0,1913	0,1418	0,1782
Número de obs.	209	241	228
Chi ²	51,92	40,48	60,69
Prob>Chi ²	0,00	0,00	0,00

Efeitos marginais avaliados na média das variáveis explicativas. Erros padrão robusto de cada efeito entre parênteses. Os asteriscos indicam o nível de significância: *** p<0.10, ** p<0.05, * p<0.01. Fonte: Resultados da pesquisa.

O fato do aluno ser sustentado pelos pais⁴³ não apresentar nenhum impacto significativo sobre a probabilidade de deixar a faculdade. Esta variável pode ser

⁴³ Variável de valor 1 se o aluno informa que é sustentado por seus pais e valor zero em caso contrário.

utilizada como *proxy* para identificar alunos que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho e, portanto, era esperado que possuísse efeito negativo. Miranda e Sauthier (1989), por exemplo, mencionam a inserção prematura do indivíduo no mercado de trabalho como um dos motivadores da deserção acadêmica. Além disso, a maioria dos discentes de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas da FACE-UFMG afirmam perceber negativamente a influência de se trabalhar ou estagiar sobre os estudos (52,6% e 63,2% dos estudantes, respectivamente). Portanto, é possível que a dificuldade de conciliar trabalho e estudos seja uma das causas do atraso da formatura por parte dos discentes, conforme indicado por Noronha *et al.* (2001), mas não esteja diretamente relacionada com os índices de evasão.

O modelo possui duas variáveis que captam parte do processo de decisão do aluno no momento de escolha do curso⁴⁴. No caso de Administração, o discente que teve apoio de sua família para escolher a sua carreira tem maiores chances de considerar o abandono. Ao mesmo tempo, tanto neste último curso, como em Ciências Contábeis os indivíduos que declararam ter escolhido o curso em uma situação de pressão ou sob influência de terceiros são mais propensos a deixar a faculdade. Entretanto, no curso de Economia, não há impacto significativo do apoio familiar e da pressão na hora da escolha. Estas diferenças podem estar relacionadas com o fato de que, historicamente, Economia é o curso menos conhecido entre os três analisados. As profissões de administrador e contador, por outro lado, são mais frequentes em empresas familiares, cujos proprietários podem enxergar nos filhos a oportunidade de continuidade dos negócios, os pressionando na definição da carreira, e aumentando a incidência de arrependimento na escolha da formação (Dias *et al.*, 2010).

Uma explicação complementar a esse último resultado está relacionada com aqueles alunos que escolheram a carreira em uma situação de pressão. Isso ocorre, por exemplo, quando o estudante, por não conseguir ingressar em outra graduação, acaba se matriculando em um curso que não seria sua primeira opção. Esse tipo de circunstância pode ter se tornado mais frequente após a adoção do SISU⁴⁵ como meio de seleção de acadêmicos, pois o sistema possibilita que o indivíduo escolha qualquer curso para o qual a sua nota é suficientemente alta para que ele seja admitido. Essa hipótese pode ser corroborada pelos resultados da pesquisa de Li (2016), que embora não esteja relacionado com o contexto de escolha da formação, aponta que ingressos via SISU têm maior probabilidade de mudar de instituição de ensino ou de curso.

Nos cursos de Administração e Ciências Econômicas, o valor negativo e significativo da variável sobre avaliação dos professores⁴⁶ aponta que o indivíduo com uma boa visão

⁴⁴ Apoio Familiar é uma *dummy* de valor 1 se o discente afirma que sua família o apoiou na escolha do curso e com valor zero em caso contrário. Escolheu sob Pressão é uma binária que recebe valor igual a 1 se a escolha do curso ocorreu em alguma situação de pressão ou forte influência, e zero em caso contrário.

⁴⁵ Sistema de Seleção Unificada (SISU), coordenado pelo Ministério da Educação e que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério de seleção, em substituição ao antigo Vestibular.

⁴⁶ *Dummy* que indica com valor 1 se o aluno faz uma boa avaliação de seus professores e 0 se os considera regulares ou ruins.

do corpo docente tem menor probabilidade de desejar abandonar a graduação. Enquanto no curso de Ciências Contábeis, o bom relacionamento com os colegas⁴⁷ é que ajuda a diminuir a possibilidade de deserção. A influência desses dois fatores sobre abandono também é avaliada por Bardagi e Hutz (2012), um estudo da área de Psicologia que utiliza entrevistas com alunos evadidos de cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Segundo os autores, o bom relacionamento com os colegas se mostrou importante para postergar a decisão de deixar a faculdade, enquanto que a má avaliação dos professores está diretamente relacionada com essa escolha.

As expectativas com o futuro imediato após a graduação são medidas com duas variáveis binárias⁴⁸. No curso de Administração, o fato do aluno sentir algum tipo de insegurança em relação a sua profissão não influencia de forma significativa a probabilidade de que ele desista. Nas Ciências Contábeis, por sua vez, os estudantes que disseram não se sentir seguros em relação a preparação oferecida por seu curso para ingressar no mercado de trabalho, têm uma probabilidade maior de evadir. Em contrapartida, no curso de Ciências Econômicas a insegurança para seguir carreira acadêmica é um fator que aumenta a possibilidade do estudante desistir.

Esses resultados são complexos de ser explicados pois parecem depender em muito da proposta pedagógica de cada um dos cursos. Silva (2006), trabalho que analisa os planos curriculares dessas três graduações, tendo como base as IES do estado da Bahia, aponta que no curso de Economia parece haver maior estímulo à produção científica por parte dos professores se comparado as outras duas formações, o que ajuda explicar o efeito da insegurança acadêmica. Para o caso de Contabilidade, existem evidências sobre a importância dada pelo aluno para a formação direcionada ao mercado, principalmente por meio do estágio supervisionado (Frey, 1997; Albuquerque & Silva, 2006). Portanto, as três graduações possuem perfis diferentes esperados para seus alunos egressos, sendo que, normalmente, os cursos de Administração e Ciências Contábeis apresentam uma formação mais mercadológica. Desta forma, é coerente pensar que a insegurança em relação ao mercado seja mais efetiva do que para o curso de Economia.

Com base nos resultados apresentados nessa seção, é possível verificar a existência de um diferencial nos fatores que influenciam a probabilidade do aluno considerar o abandono em cada uma das graduações analisadas. Apesar disso, se comparados os níveis de significância dos grupos de variáveis utilizados, não parece incorreto afirmar que os aspectos relacionados ao processo de escolha do curso, satisfação e

⁴⁷ Binária de valor igual a 1 se o indivíduo diz que possui um bom relacionamento com seus colegas de curso e 0 em outras situações.

⁴⁸ Inseguro com o Mercado classifica com o número 1 o aluno que se sente inseguro para ingressar no mercado de trabalho e com 0 aqueles que não declararam essa insegurança. Do mesmo modo, aqueles que se sentem inseguros para seguir carreira acadêmica são identificados com 1 e com 0 os demais.

desempenho acadêmico são mais importantes para explicar o processo de desistência do que características sociais e demográficas do indivíduo. Dando continuidade esta análise, a próxima seção exibe as considerações finais dos autores sobre os resultados obtidos e, também, sugestões de políticas direcionadas ao problema do abandono no Ensino Superior.

3. Considerações Finais

Este trabalho buscou identificar fatores relacionados com a possibilidade de evasão acadêmica entre os alunos da FACE-UFMG, por meio de uma amostra de aproximadamente 58% dos alunos matriculados nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. É possível identificar, entre outros resultados, que mesmo em cursos supostamente parecidos, cada graduação possui um perfil distinto de aluno e que estas características também afetam de modo diferenciado a propensão ao abandono. Desse modo, o estudo evidencia a dificuldade de propor políticas públicas generalizadas para reduzir o problema do abandono, sendo, portanto, necessárias estratégias diferenciadas para lidar com as especificidades de cada graduação.

De forma distinta da maior parte das análises prévias, o presente artigo tenta captar o fenômeno da evasão antes o mesmo ocorra, entrevistando alunos regularmente matriculados e os questionando se os mesmos já consideraram seriamente abandonar seu curso. Isso possibilita, além de se obter uma amostra maior que o usual, verificar se existe um perfil social do aluno com maior propensão a desistir, além de identificar quais outros fatores tem impacto sobre tal escolha.

Os resultados apontam para a existência de diferenças nos fatores que impactam na probabilidade do aluno evadir. Por exemplo, no curso de Administração, mulheres e alunos cotistas têm maior tendência a abandonar a faculdade. Por outro lado, na graduação em Ciências Contábeis apenas fatores ligados ao relacionamento entre os discentes, ao processo de escolha da carreira e a insegurança em relação ao mercado de trabalho influenciam a decisão. Em Ciências Econômicas, homens e alunos inseguros com a área acadêmica têm maior probabilidade de desertar. Apesar destas diferenças, é possível afirmar que, nos três casos, fatores relacionados com a escolha da formação, o desempenho acadêmico, as expectativas sobre o mercado de trabalho e relacionamento são mais importantes para explicar abandono que características sociais do indivíduo. Os baixos índices de explicação dos modelos, medidos pelos baixos R-quadrados, mostram que componentes não captados pelas regressões também interferem nas decisões dos discentes e que o tema ainda pode ser estudado por meio de análises complementares. Ainda assim, os resultados obtidos podem

auxiliar em um melhor desenho de políticas que minimizem a ocorrência da evasão, bem como mitigar seus impactos sobre os estudantes e instituição.

O primeiro grupo de políticas sugeridas são aquelas relacionadas ao processo de escolha da carreira por parte do aluno. O peso de uma má escolha da formação sobre a propensão ao abandono indica a necessidade da formulação de um amplo e contínuo programa de orientação vocacional que esteja presente desde os níveis educacionais mais básicos. Esse programa deve incorporar políticas já existentes, como o Espaço das Profissões⁴⁹, oferecido atualmente pela UFG e, além disso, promover maior integração entre IES, escolas, empresas e outras instituições. Dessa maneira, ao chegar no momento decidir qual profissão deseja seguir, o aluno já deve possuir os conhecimentos necessários para fazer sua escolha.

Outra medida sugerida está relacionada ao processo de seleção do estudante por meio do SISU. Atualmente, o sistema funciona da seguinte maneira: O aluno escolhe inicialmente duas opções de curso e pode fazer alterações ao longo do período de inscrição. Ao longo deste período, o sistema disponibiliza as notas de corte em cada curso das instituições participantes do programa, por meio de atualizações diárias, e permite que o indivíduo altere suas opções de acordo com sua pontuação. Assim, um estudante que inicialmente deseja cursar Medicina, por exemplo, ao não ser selecionado para esse curso, pode acabar escolhendo alguma graduação em uma área completamente diferente, objetivando apenas garantir uma vaga. Para diminuir a ocorrência deste tipo de situação, em que a escolha da carreira é feita sob pressão, pode ser adotado um sistema que limite previamente as opções de curso, mas não as instituições, em que o estudante pode se inscrever através do sistema.

A respeito do relacionamento dos alunos com seus colegas e professores, Bardagi e Hutz (2012) apontam que o fator está ligado à necessidade de um maior envolvimento dos discentes com as atividades acadêmicas para além da sala de aula, de forma que estes aproveitem melhor a experiência universitária. Portanto, é necessário o desenvolvimento de ações em conjunto com as entidades acadêmicas que visem maior integração entre discentes e docentes, mesmo aquelas que tenham caráter recreativo. Adicionalmente se propõe ampliar a existência de atividades de pesquisa e de extensão que promovam maior interação entre professores e alunos e intensificar a divulgação dos projetos de pesquisa em andamento na instituição, dando ao estudante uma visão mais ampla do leque de oportunidades de seu curso.

As expectativas do aluno com relação a sua carreira depois da conclusão do curso também é um fator que impacta significativamente nos índices de evasão. Com o intuito de minimizar alguma insegurança que esse indivíduo possua, o que se propõe é a promoção mais frequente de palestras, minicursos e atividades de pesquisa

⁴⁹ Espaço das profissões é um projeto da UFG em que alunos dos Ensinos Médio e Fundamental visitam a Universidade e podem assistir palestras e realizar atividades que permitem que eles conheçam melhor os cursos ofertados.

complementares à sua formação. Ademais, para diminuir a insegurança em relação ao mercado de trabalho, uma medida viável pode ser aumentar a proximidade entre empresas, ex-alunos e IES. Desse modo, o graduando poderia se aproximar de seus prováveis contratantes e, assim, conhecer as necessidades do mercado de trabalho para melhor se adequar a elas. Em contrapartida, as empresas poderiam ajudar na formação de profissionais mais preparados. No mesmo sentido, o contato com ex-alunos pode fornecer entendimento sobre as opções de atuação.

Por fim, como cada graduação possui alunos com características e necessidades diferentes e mutáveis ao longo do tempo, é necessário que cada Unidade Acadêmica ou Departamento realize estudos periódicos a respeito da situação de seus discentes. Estes estudos poderiam captar informações relacionadas à evasão, satisfação, desempenho acadêmico e saúde mental dos estudantes. Uma vez que as Unidades Acadêmicas possuam esse tipo de conhecimento, podem desenvolver melhores políticas de auxílio aos seus discentes.

Agradecimentos

Os autores agradecem a colaboração da equipe de pesquisa composta pelos discentes: Victória de Almeida Cardoso, Felipe Pureza Cardoso e Gabriela de Moura Silva, na obtenção dos dados utilizados.

Referências bibliográficas.

- Albuquerque, L. S., & Silva, E. M. (2006). Pontos positivos e negativos do estágio na formação profissional dos estudantes de Ciências Contábeis da cidade de Caruaru-Pe. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30.
- Andrade, J. B. (2014). A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso. (Doctoral dissertation) -Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2).
- Dias, E. C., Theóphilo, C. R., & Lopes, M. A. (2010). Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG. In Congresso USP De Iniciação Científica Em Contabilidade (Vol. 7).
- Frey, M. R. O Bacharel em Ciências Contábeis da UNISC: uma análise da sua atuação profissional. 1997 165 f (Doctoral dissertation, Dissertação (mestrado em desenvolvimento regional)-Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul).
- Li, D. L. (2016). O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

- Miranda, C. M. L., & Sauthier, J. (1989). Evasão: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 42(1-2-3-4), 134-140.
- Noronha, B. N., Carvalho, B. M., & Santos, F. F. F. (2001). Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados. Documento de Trabalho. NUPES–Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Rodriguez, A. (2012). Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior brasileiro—um estudo de caso. *Caderno de Administração. Revista da Faculdade de Administração da FEA*. ISSN 1414-7394, 5(1).
- Silva, A. C. R. D. (2006). Abordagem curricular por competências no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia nos Estado da Bahia—Brasil. 2006. 417 f (Doctoral dissertation, Tese (Doutoramento em Educação)-Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006. Disponível em:< <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6983>>. Acesso em: 15/10).

PERSISTENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DESFAVORABLES. UN ESTUDIO DE CASO

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

Fernando Acevedo

Alejandra da Silva

Universidad de la República/Centro Regional de Profesores del Norte, Uruguay

face@cur.edu.uy

Resumen

La investigación se centró en dos focos problemáticos: (i) la afectación que las características estructurales del contexto en el que se inscribe una organización de Educación Superior (ES), cuando es un contexto socio-académico desfavorable, produce en las condiciones inherentes al estudiante que ingresa, en especial en su disposición y motivación hacia el aprendizaje; (ii) la evaluación del grado en que esa afectación pone en riesgo la persistencia estudiantil. En el caso de Rivera, en el noreste de Uruguay, la estructura de oportunidades laborales y fundamentalmente educacionales terciarias –escasas y poco diversificadas– constituye un caldo de cultivo de eventos de riesgo de abandono de los estudios. El objetivo capital de la investigación fue aportar insumos sólidos –esto es, teóricamente consistentes y empíricamente sustentados– para la elaboración de un modelo «pro-persistencia» estudiantil en ES aplicable a contextos socio-académicos desfavorables y entonces superador, en su aplicabilidad, del modelo más aceptado en el actual mundo académico: el «*Model of Institutional Action for Student Success*» (MIASS) formulado por Tinto en 2012. En la investigación se tuvieron especialmente en cuenta algunos relevantes planteos teóricos y conceptuales sobre la temática, entre los que se destacan, por su profundidad y rigor, los más recientes de Tinto, Seidman, Kuh y Pascarella y Terenzini. La investigación asumió un enfoque meso-estructural y una estrategia metodológica predominantemente cualitativa: análisis documental, entrevista en profundidad, grupo de discusión; también se aplicó una encuesta censal. El más relevante de los resultados alcanzados es que en lugares con pocas opciones de estudios superiores, como Rivera, las posibilidades de la persistencia estudiantil resultan notoriamente restringidas, ya que en esos casos la motivación intrínseca del estudiante hacia sus estudios suele ser débil: una considerable cantidad de estudiantes, al egresar de Bachillerato, decide cursar alguna de las pocas ofertas de ES existentes en su ciudad y no la que preferiría cursar si existiera esa opción. Esa débil motivación es, pues, el principal factor de riesgo de abandono, sobre todo en el primer año. Tal constatación constituye la base sustantiva sobre la que habrá de elaborarse un modelo «pro-persistencia» estudiantil alternativo al MIASS, en tanto aplicable en contextos socio-académicos desfavorables. Aquí radica la principal contribución que esta investigación puede ofrecer a organizaciones de ES inscriptas en contextos con oportunidades educacionales y laborales reducidas, tanto en cuanto a una inserción laboral atractiva (durante los estudios superiores o al finalizarlos) como, muy especialmente, a una oferta de ES escasa y poco diversificada.

Palabras Clave: Persistencia Estudiantil, Contextos Desfavorables, Educación Superior.

1. Introducción

En la actual producción académica orientada a analizar o a promover la persistencia estudiantil en Educación Superior (ES) existe un neto predominio de estudios que se enfocan en aquellos factores explicativos del abandono cuyo abordaje está al alcance de la acción directa de los centros educativos. El ejemplo paradigmático de este tipo de estudios es el que dio lugar al «*Model of Institutional Action for Student Success*» propuesto recientemente por Vincent Tinto (2012a), sin dudas el autor que, a la luz de la profusa cantidad de citas y alusiones que ha recibido, es desde hace varias décadas el referente teórico más reconocido en la temática.

Sin embargo, la aplicabilidad de ese modelo y de otros muy afines –como el de Seidman (2012), entre otros– es restringida. En efecto, esta ponencia presenta algunos resultados de una investigación de corte eminentemente cualitativo que ha constatado que en el caso de contextos socio-académicos desfavorables –tal como los existentes en la región noreste de Uruguay, y en especial en la ciudad de Rivera– corresponde prestar especial atención a otros dos complejos de factores explicativos del abandono en ES cuyo estudio suele ser, en el mejor de los casos, marginal: los aspectos inherentes al estudiante al momento de su ingreso a la ES y las condiciones del contexto territorial en el que se inscribe el centro educativo –en los términos de Tinto (2012a, p. 257), «*internal commitments*» y «*external commitments*» respectivamente–.

2. Problemática propuesta

En los ámbitos geográficos que concentran la mayor parte de la actual producción académica sobre la problemática del abandono en ES las condiciones estructurales del contexto en el que se inscribe el centro educativo no parecen tener una influencia significativa en el truncamiento temprano de trayectorias académicas. Así lo evidencia una gran cantidad de obras recientes de gran aceptación en la comunidad científica occidental, entre las que se destacan las siguientes: en los EE.UU., Tinto (2012a; 2012b; 1987), Seidman (2012; 2004), Habley, Bloom y Robbins (2012), Kuh *et al.* (2010) y Cabrera *et al.* (2014); en Inglaterra, Merrill (2015); en Bélgica, Pinxten *et al.* (2015); en Australia, Krause *et al.* (2005) y McKenzie y Schweitzer (2001); en España, Figuera y Torrado (2014).

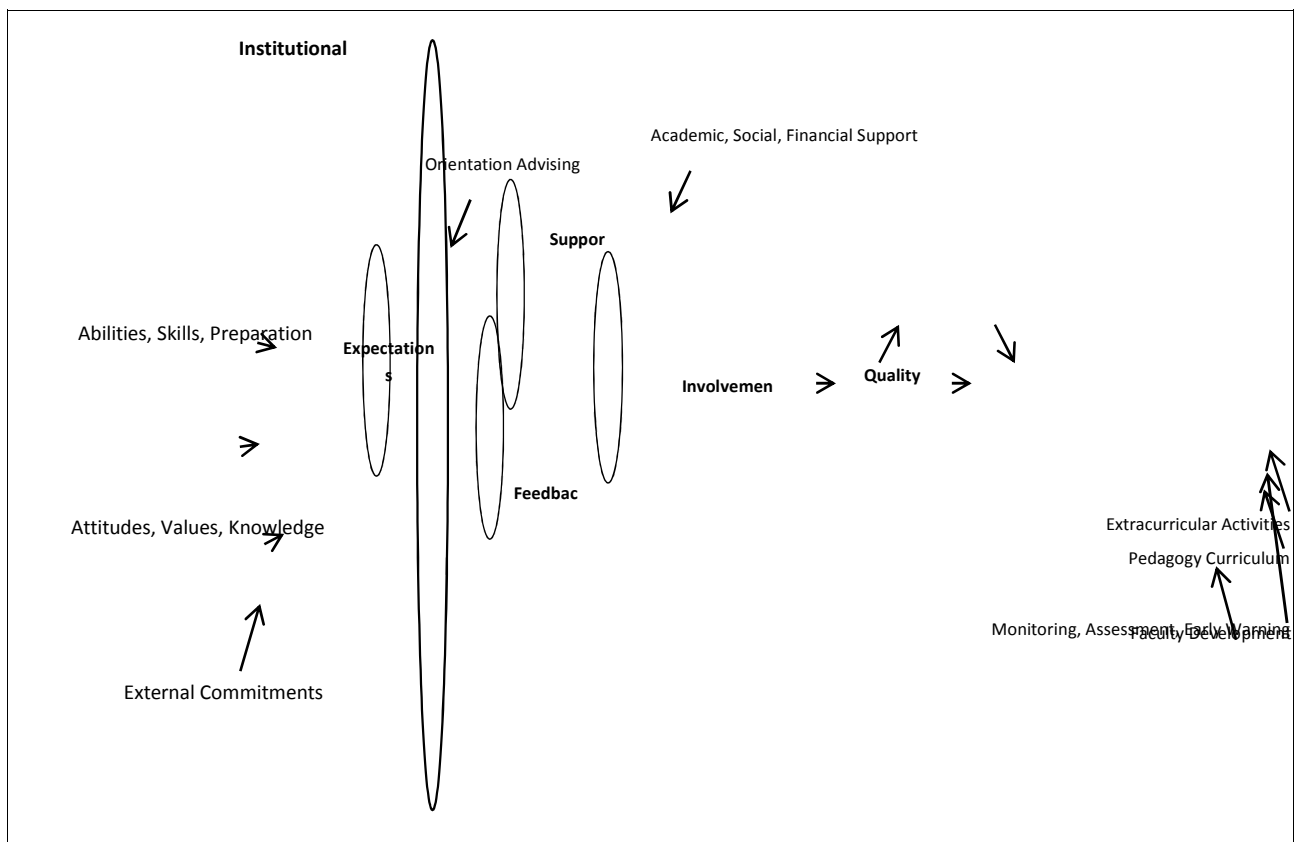
Seguramente ello responde a que en ciudades grandes y medianas de esos ámbitos geográficos la existencia de una muy amplia y diversificada oferta de estudios en ES posibilita una adecuada satisfacción de la demanda de los ingresantes a ese nivel, y entonces contribuye a la eficacia en la eventual implementación de planes, programas o acciones de retención escolar. Esta situación resulta muy favorable a la persistencia estudiantil, ya que la motivación intrínseca del estudiante hacia la opción académica elegida no se ve obturada o fragilizada al momento de comenzar sus estudios superiores. En estos casos los factores de riesgo de abandono de los estudios quedan restringidos a algunos aspectos inherentes al estudiante («*internal commitments*»: competencias académicas, atributos personales y actitudinales, entre otros) y a aquellos otros que pueden ser abordados desde la gestión de los propios centros educativos o de las instituciones que los rigen («*institutional commitments*»: calidad de la enseñanza, clima organizacional, currículum, apoyo académico, social y económico, promoción de la integración social y del involucramiento académico, entre otros).

El modelo propuesto por Tinto (2012a) es muy claro al respecto. Tal como se ilustra en la Fig. 1 que se presenta a continuación, los elementos que aparecen encerrados en el círculo mayor –«*institutional commitments*»– constituyen el foco de sus análisis; de hecho, él mismo lo denominó «*Modelo de Acción Institucional*». A los elementos

externos a ese círculo, en cambio, les dedica una atención tangencial, la cual se evidencia ya en el contenido del formulario de encuesta provisto por la *National Survey of Student Engagement*, publicado originalmente por Kuh *et al.* (2010), principal instrumento para la dotación de base fáctica al modelo.

A este respecto, la intuición que impulsó la ejecución de la investigación que aquí se reseña es que en el caso de centros de ES inscriptos en contextos socio-académicos desfavorables los elementos que en ese modelo aparecen incluidos en los rectángulos exteriores al círculo tienen una relevancia sustantiva en las trayectorias académicas de los estudiantes, sobre todo en su truncamiento temprano. Esos elementos pueden agruparse en dos conjuntos que, aunque diferentes, son interdependientes. Uno de ellos es el que comprende a las condiciones, situaciones y circunstancias inherentes al estudiante en el momento en el que decide su ingreso a un centro de ES –«*internal commitments*»–, tales como su preparación académica (básicamente sus competencias cognitivas y conocimientos previos), sus atributos personales (el momento de su trayectoria vital, atributos de género y de clase, en especial sus capitales culturales y económicos), sus expectativas, actitudes y disposición hacia el aprendizaje. El otro conjunto comprende a las condiciones de corte eminentemente estructural propias del contexto territorial en el que se inscribe el centro –«*external commitments*»–: las estructuras de oportunidades educacionales (sobre todo la naturaleza, amplitud y diversificación de la oferta de estudios terciarios existente) y laborales (principalmente las posibilidades de inserción laboral durante los estudios superiores y/o una vez acreditada la ES).

Fig. 1. El modelo de acción institucional de Tinto: «*Elements of a Model of Institutional Action*»



Fuente: Tinto (2012a, p. 258)

En atención a esas consideraciones, la investigación se centró en dos focos problemáticos. Por una parte, en la afectación que las características estructurales del contexto en el que se inscriben las organizaciones de ES de Rivera –«*external commitments*»– produce en las condiciones inherentes al estudiante que ingresa a alguna de ellas –«*internal commitments*»–, en especial en sus actitudes, disposición y (des)motivación hacia el aprendizaje; por otra, en la evaluación de la medida en que esa afectación conduce a poner en riesgo la persistencia estudiantil. En ambos casos la convicción subyacente es que esos dos complejos fenoménicos («*external commitments*» e «*internal commitments*») presentan en Rivera configuraciones y contenidos muy diferentes que los existentes en lugares cuyos contextos socio-académicos son más favorables. Siendo así, la caracterización de aquella afectación resulta fundamental para la determinación y ponderación de los factores explicativos del abandono de los estudios en la ES en contextos socio-académicos desfavorables.

3. Contexto en el que se inscribe la problemática propuesta

En el último decenio han crecido en forma exponencial los discursos y textos que destacan las crisis que anidan en la educación pública uruguaya. Además, desde fines de la década pasada la generalización del acceso a la ES y la reducción de la desafiliación en ese nivel constituyen una aspiración explícita de las autoridades del sector, en especial las de la Universidad de la República (Udelar), la institución de ES que conjuga la mayor tradición, volumen poblacional y relevancia social en el Uruguay contemporáneo. Tal aspiración se vuelve preocupación si se asume, por un lado, que “nuestro país se ubica entre los de la región con menor acceso a la educación superior, por debajo del promedio y lejos de otros con niveles similares de desarrollo” (Fernández y Cardozo, 2014, p. 123) y, por otro, que de cada tres estudiantes que ingresan a la ES casi dos abandonan sus estudios, la mitad de ellos entre el primer y el segundo año (Boado, Custodio y Ramírez, 2011). Otros estudios recientes (CIFRA, 2012) avalan esta afirmación para el caso de los centros educativos encargados de la formación de docentes para Educación Primaria y Educación Media, hoy dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) pero en vías de adquirir carácter universitario.

La investigación que aquí se reseña ha constatado que la tasa de abandono en ES en Rivera es similar a la del promedio nacional. No obstante, esa similitud encubre condiciones, situaciones y circunstancias muy dispares, tanto si se consideran diferentes espacios geográficos como distintas organizaciones de ES: estructuras de oportunidades notoriamente disímiles, eventos de riesgo de índole e importancia relativa diferentes (Acevedo, 2013; 2011; 2009). Asimismo, por lo menos en el caso de la región noreste de Uruguay, la inadecuada estructura de oportunidades laborales y en especial educacionales terciarias –tanto en términos de escasez como de poca diversificación de la oferta– constituye un caldo de cultivo de eventos de riesgo, sobre todo en el período de transición hacia la ES, tanto con respecto al acceso a ese nivel como al abandono de los estudios. Además, los efectos del abandono en ES son aún más preocupantes en el noreste de Uruguay, entre otras cosas porque es la región del país que presenta el mayor índice de pobreza y los indicadores más bajos de desarrollo de su población. En efecto, los cuatro departamentos que integran esta región (del total de 19 que conforman el territorio nacional) son los que presentan el menor Índice de Desarrollo Humano de la nación (Acevedo *et al.*, 2013, p. 31).

4. Objetivos

Sobre la base de las consideraciones expuestas, la investigación tuvo como objetivo capital aportar insumos sólidos –esto es, teóricamente consistentes y empíricamente sustentados– para la elaboración de un modelo «pro-persistencia» estudiantil en primer año de ES aplicable a contextos socio-académicos desfavorables (como es el caso del existente en Rivera) y entonces superador, en términos de aplicabilidad, del modelo más aceptado en el actual mundo académico occidental: el «*Model of Institutional Action for Student Success*» formulado por Tinto (2012). El principal de esos insumos –y, por ende, una de las contribuciones más destacables que ofrece la investigación en cuestión– es la determinación de los principales factores intervinientes en el abandono de los estudios en el primer año de ES en los tres centros educativos públicos de ese nivel existentes en Rivera: el Centro Universitario de Rivera (Udelar), el Centro Regional de Profesores del Norte y el Instituto de Formación Docente de Rivera (estos últimos dependientes del CFE de la ANEP).

Los objetivos específicos establecidos para el cabal cumplimiento de ese objetivo general son los que a continuación se describen:

- a. Determinar la actual magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en el primer año de la ES en los tres centros públicos de ese nivel existentes en Rivera.
 - (a) Identificar y analizar las principales características de las condiciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios en el primer año de la ES en cada uno de esos tres centro educativos.
 - (b) Determinar las condiciones contextuales (externas) de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en Rivera, con énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente.
 - (c) Determinar las condiciones y características de los ingresantes a la ES (auto-percepción de su preparación académica y sus competencias –conocimientos específicos, habilidades, actitudes–, atributos –de género, de clase social, estructura de capitales–, preferencias, expectativas, intereses –económicos, de prestigio, de socialidad–) que más inciden en su decisión de iniciar estudios en Rivera, en especial las asociadas a la dimensión motivacional intrínseca.

5. Líneas teóricas utilizadas

En la formulación y en el diseño de la investigación se tuvieron especialmente en cuenta algunos relevantes planteos teóricos y conceptuales sobre la temática indagada, que por razones de espacio aquí no detallaremos. Entre ellos se destacan, por su profundidad y rigor, los incluidos en algunas obras publicadas en los EE.UU. en el último decenio (Tinto, 2013; Seidman, 2012; Shavit, Arum y Gamoran, 2007; Kuh *et al.*, 2005; Pascarella y Terenzini, 2005; Rumberger, 2004; Choy, 2001) y otras en España (Figuera y Torrado, 2014; Zabalza, 2002; Casanova, 2007). Asimismo, se prestó especial atención a la producción nacional existente al respecto, tanto por su consistencia teórico-conceptual como por su particular anclaje empírico. En este sentido, se destacan las siguientes obras, casi todas producidas por investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar: Fernández (coord. y ed., 2010), Fernández (2010), Fernández y Cardozo (2013), Cardozo (2013), Cardozo *et al.* (2014), Mancebo (2010; 2000), Boado y Fernández (2010), Boado, Custodio y Ramírez (2011), Acevedo (2014; 2011; 2009).

6. Metodología

La investigación asumió un enfoque meso-estructural, esto es, un enfoque explicativo que sobre la base de la priorización de la consideración de los aspectos locales y organizacionales (por encima de los microsociales y los macrosociales, aunque sin desconocerlos) conjuga una “focalización en el papel de las organizaciones escolares sobre el comportamiento (en este caso la desafiliación) [con] los enfoques que destacan la relación entre las características de la localidad en términos de población [...] o de marginación socioeconómica” (Fernández, 2010, p. 29).

Para la producción de información necesaria para dar cuenta del problema de investigación formulado se dispuso una estrategia predominantemente cualitativa, con apelación a variadas técnicas de producción de información: análisis documental, entrevista en profundidad, grupo de discusión. También se aplicó la técnica de encuesta (censal). A continuación se describen someramente las técnicas de producción de información empleadas y su contexto de aplicación.

La técnica de análisis documental se aplicó con vistas al cumplimiento del primero de los objetivos específicos propuestos: determinar la actual magnitud del fenómeno de abandono de los estudios en el primer año de la ES en los tres centros públicos de ese nivel existentes en Rivera. Comprendió el relevamiento, registro, procesamiento y análisis de documentos administrativos de cada uno de los tres centros educativos considerados.

La técnica de entrevista en profundidad se aplicó a 70 informantes calificados que fueron previamente categorizados según los cinco «tipos» que a continuación se describen:

- i. (6) personas con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo local en el último decenio. La aplicación de estas entrevistas estuvo orientada al cumplimiento del objetivo específico (c) descrito antes.
- ii. (7) actores con conocimiento profundo de la situación de la ES en la región y de los cambios acaecidos en el sector en el último decenio. La aplicación de estas entrevistas estuvo orientada al cumplimiento del objetivo específico (b) descrito antes.
- iii. (9) actores con conocimiento profundo de alguno(s) de los tres centros de ES estudiados. La aplicación de estas entrevistas también se orientó al cumplimiento del objetivo específico (b).
- iv. (24) jóvenes que, habiendo comenzado sus estudios en alguno de esos tres centros en 2014, continuaban estudiando allí una vez iniciado el tercer año lectivo (en 2016). La aplicación de estas entrevistas estuvo orientada al cumplimiento de los objetivos específicos (b) y (d).
- v. (24) jóvenes de la misma cohorte que abandonaron sus estudios antes de transcurridos tres meses del inicio del tercer año lectivo de ES. Al igual que en el caso precedente, la aplicación de estas entrevistas también se orientó al cumplimiento de los objetivos específicos (b) y (d).⁵⁰

La técnica de encuesta censal se aplicó a los informantes de los «tipos» (iv) y (v), y estuvo orientada al cumplimiento del ya citado objetivo específico (d).

⁵⁰ En los dos «Apéndices» que se incluyen al final del presente texto se presentan las tablas de validación técnica de las pautas de las entrevistas en profundidad aplicadas a los informantes de los «tipos» (iv) y (v).

La técnica de grupo de discusión se aplicó a un grupo integrado por seis de los doce informantes del «tipo» (iv) entrevistados (dos estudiantes de cada uno de los tres centros de ES de Rivera que, habiendo comenzado sus estudios en uno de esos centros en el año 2014, continuaban allí a julio de 2016) y seis de los doce informantes del «tipo» (v) entrevistados (dos estudiantes de cada uno de esos centros que, habiendo comenzado sus estudios en 2014, a julio de 2016 los habían abandonado). La selección de esos doce informantes se realizó en función del análisis de la información aportada en situación de entrevista en profundidad.

7. Resultados

El más relevante de los resultados alcanzados en la investigación es que en aquellos lugares en los que se ofrecen pocas opciones de estudios en ES, como es el caso de Rivera, las posibilidades de la persistencia estudiantil resultan notoriamente restringidas. Ello se debe a que en lugares con esas características la motivación intrínseca del estudiante hacia el cursado de estudios superiores en alguna de esas escasas opciones disponibles es débil. En definitiva, una considerable cantidad de estudiantes, al egresar de la Educación Media Superior (o Bachillerato), toma la decisión de cursar alguna de las pocas «carreras» de ES que se ofrecen en el ámbito local, y no la que preferirían cursar si existiera esa opción en la oferta existente. En consecuencia, la débil motivación intrínseca de la gran mayoría de los estudiantes que inician estudios de ES en ese tipo de lugares se erige como el más importante factor de riesgo de abandono de los estudios, sobre todo en el primer año.

Por otra parte, de las entrevistas en profundidad efectuadas a los informantes calificados de los «tipos» (iv) –estudiantes persistentes– y (v) –estudiantes no persistentes– emergió con nitidez la existencia de una condición de carácter cultural: en su amplia mayoría esas personas no han tomado en consideración la posibilidad de cursar sus estudios superiores en ciudades en las que la oferta existente es más amplia y diversificada, como por ejemplo Montevideo (capital de Uruguay) o Porto Alegre (capital del Estado de Rio Grande do Sul, Brasil), ambas situadas a 500 kilómetros de distancia de Rivera; aquellas personas que en algún momento consideraron esa posibilidad de todos modos decidieron quedarse en su lugar de residencia, en algunos casos aduciendo razones económicas y en otros cuestiones afectivas. En cualquiera de los casos, predomina en ellos una suerte de mentalidad reticente a alejarse de su lugar, así como desconocimiento de la existencia de becas de apoyo económico orientadas a posibilitar ese traslado, residencias estudiantiles, etcétera.

Por último, a diferencia de la situación existente en lugares cuyos contextos socio-académicos son favorables –sobre todo por presentar una oferta de ES suficientemente amplia y diversificada–, en lugares como Rivera es muy difícil y poco viable que los factores de riesgo de abandono de los estudios mencionados antes puedan ser enfrentados por medio de acciones promovidas por la gestión académica y organizacional de los propios centros educativos. Ese tipo de acciones es, precisamente, el que aparece ocupando un rol protagónico en los dos modelos de retención escolar (o «pro-persistencia») actualmente más aceptados en el campo académico internacional: los ya aludidos *Model of Institutional Action for Student Success* (Tinto, 2012) y el muy afín *Retention Formula and Model for Student Success* (Seidman, 2012).

8. Conclusiones y contribuciones para el tema

En concordancia con lo destacado precedentemente, los modelos precitados no son del todo válidos ni aplicables para el caso de centros de ES que, como es el caso de los

afincados en Rivera, están inscriptos en contextos institucionales de escasa y poco diversificada oferta de estudios de ES; en rigor, sólo resultarían idóneos y eficaces para orientar la promoción de la persistencia (o la retención) de aquellos pocos estudiantes cuyas preferencias de estudios en ES coinciden con alguno de los que se ofrecen localmente, es decir, aquellos que poseen motivación intrínseca orientada hacia la opción de estudios superiores elegida.

En conclusión, los resultados preliminares alcanzados hasta este momento constituyen las bases sustantivas sobre las que habrá de elaborarse un modelo alternativo «pro-persistencia» estudiantil aplicable en contextos socio-académicos desfavorables, en el que se privilegiará la consideración de los aspectos que en el «*Model of Institutional Action for Student Success*» (2012a, p. 258) aparecen ubicados fuera del gran círculo central: «*internal commitments*» y «*external commitments*». Aquí radica, pues, la principal contribución que la investigación esbozada puede ofrecer a aquellas organizaciones de ES inscriptas en contextos caracterizados por estructuras de oportunidades educacionales y laborales de escasa amplitud, tanto en lo atinente a las reducidas posibilidades de aspirar a una inserción laboral atractiva (durante los estudios superiores o bien al finalizarlos) como, muy especialmente, a una oferta de estudios superiores escasa y poco diversificada.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. (2009). *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnosis, prognosis*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- Acevedo, F. (2011). *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Montevideo: erga e omnes ediciones.
- Acevedo, F. (2013). Abandono y riesgos de abandono en la Educación Superior en el interior del país. Un análisis provisional. Ponencia presentada en el *Seminario-taller regional Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*, Rivera: Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República, 2 de octubre.
- Acevedo, F. (2014). Una aproximación a la desafiliación educativa en la transición hacia la Educación Superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, Vol. 7, N° 1, pp. 131-148.
- Acevedo, F., Fernández, T., Domínguez, M. E., Mancebo, M. E., Menni, G., Nossar, K., Ocaño, J., Patrón, R., Porta, M., Ríos, Á. y Viera, P. (2013). *Centro de Estudios sobre Políticas Educativas. Proyecto para su constitución en el Centro Universitario de la Región Noreste de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Boado, M., Custodio, L. y Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la UDELAR y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Boado, M. y Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- CIFRA (2012). *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública.
- Cabrera, A., Pérez, P. y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: bases conceptuales y puntos de inflexión. En Figuera, F. (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp. 15-40. Barcelona: Laertes.
- Cardozo, S. (2013). Transición y desafiliación. Ponencia en el *Seminario Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 15 de julio.
- Cardozo, S., Fernández, T., Míguez, M. y Patrón, R. (2014). Transición entre ciclos. Marco analítico. En Fernández, T. y Ríos, Á. (Eds.), *Transiciones, riesgos de desafiliación y políticas de inclusión en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 21-40.
- Casanova, M. A. (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to college. Postsecondary access, persistence and attainment*. Washington, D. C.: National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education.

- Fernández, T. (2010). Enfoques para explicar la desafiliación. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 27-40. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T. (coord. y ed.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T. y Cardozo, S. (2013). *Acceso y persistencia en el tránsito a la Educación Superior en los estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003*. Inédito.
- Fernández, T. y Cardozo, S. (2014). Acceso y persistencia en el tránsito a la educación superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003. En Fernández, T. y Ríos, A. (eds.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2014). Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad. Estudio de un caso. En Figuera, F. (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, pp. 97-112. Barcelona: Laertes.
- Habley, W., Bloom, J. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R. y McInnis, C. (2005). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies*. Melbourne: Department of Education, Science and Training, Australian Government – Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mancebo, M. E. (2000). *El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio, Diagnóstico y Propuestas Públicas para el sector*. Montevideo: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mancebo, M. E. (2010). *Políticas de inclusión educativa en el Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay 2005-2009*. Toronto: Latin American Studies Association Congress.
- McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, Vol. 20, N° 1, pp. 21-33.
- Merrill, B. (2015). Determined to stay or determined to leave? A tale of learner identities, biographies and adult students in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 40, N° 10, pp. 1859-1871.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Vol. 2: A Third Decade of Research*. San Francisco: John Wiley & Son.
- Pinxten, M., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J., Boonen, T. y Vanlaar, G. (2015). 'I choose so I am': a logistic analysis of major selection in university and successful completion of the first year. *Studies in Higher Education*, Vol. 40, N° 10, pp. 1919-1946.
- Rumberger, R. (2004). Why Students Drop Out of School? En Orfield, G., *Dropouts in America. Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Seidman, A. (2004). *Retention Slide Show*. Recuperado el 14 de enero de 2015 desde www.cscsr.org/docs/RetentionFormula2004a_files/frame.htm.
- Seidman, A. (2012). *Taking Action. A Retention Formula and Model for Student Success*. En Seidman, A. (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 267-284. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Shavit, Y., Arum, R. y Gamoran, A. (2007). *Stratification in Higher Education*. Stanford: Stanford University Press.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México, D. F.: UNAM-ANUIES.
- Tinto, V. (2012a). Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success. En Seidman, A. (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 251-266. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Tinto, V. (2012b). *Completing College: rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Apéndice 1

(A) Tabla de validación técnica de la pauta de la entrevista en profundidad aplicada a los informantes del «tipo» (iv)

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO APLICADO	VARIABLES CONSIDERADAS	INDICADORES (o PREGUNTAS)
(b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de abandono voluntario de los estudios en el 1^{er} año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados	Entrevista en profundidad a muestra de 24 informantes del tipo (iv): 8 jóvenes de cada uno de los 3 centros considerados que iniciaron allí sus estudios en 2014 y continuaron allí una vez iniciado el 3 ^{er} año lectivo. [La aplicación de estas entrevistas es posterior a la encuesta censal a estos informantes, y en la que se aplicó el módulo del formulario de la NSSE] →	Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad	Trayectoria y preparación pre-terciaria	¿Dónde cursaste 6° año de EMS? ¿En qué orientación? ¿Recordás por qué elegiste esa orientación? ¿Cómo evaluás tu formación pre-terciaria? ¿Considerás que tu preparación en EMS fue adecuada?
			Preferencias y expectativas pre-terciarias. Eventuales cambios de expectativas. Expectativas de culminación de la «carrera»	Al culminar 6° de EMS, ¿tenías claro qué «carrera» seguir? ¿Cuál era esa «carrera»? ¿En dónde pensabas cursarla? Si la «carrera» que pensabas seguir no es la que estás cursando ahora, ¿por qué razón no la cursaste? La «carrera» en la que te inscribiste al egresar de EMS, ¿fue la única que cursaste? [Si responde negativamente:] ¿A qué se debió ese cambio? Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la «carrera»?
			Razones de la persistencia	¿En algún momento has pensado en abandonar tus estudios o en cambiar de «carrera»? ¿Por qué? ¿Qué fue lo que te mantuvo estudiando?
			Motivos de la elección de la «carrera»	Formulación en modo interrogativo de las 7 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Motivación hacia la «carrera» elegida	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Exigencia académica	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Modalidades de aprendizaje activo	Formulación en modo interrogativo de las 5 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Modalidades de aprendizaje colaborativo	Formulación en modo interrogativo de las 4 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Interacción docentes-estudiantes	Formulación en modo interrogativo de las 6 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Trabajo	¿Trabajás en forma remunerada? ¿Cuántas horas/semana? ¿Ese trabajo está vinculado a la carrera que estás cursando?
			Beca de apoyo	¿Tenés alguna beca monetaria o de alojamiento? ¿Considerás que eso ha tenido alguna influencia en el hecho de que hayas continuado estudiando?

Apéndice 2

(B) Tabla de validación técnica de la pauta de la entrevista en profundidad aplicada a los informantes del «tipo» (v)

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO APLICADO	VARIABLES CONSIDERADAS	INDICADORES (o PREGUNTAS)
(b) Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de abandono voluntario de los estudios en el 1^{er} año de la ES en cada uno de los tres centros educativos considerados	Entrevista en profundidad a muestra de 24 informantes del tipo (v): 8 jóvenes de cada uno de los 3 centros considerados que iniciaron allí sus estudios en 2014 y abandonaron sus estudios antes de transcurridos 3 meses del inicio del 3 ^{er} año lectivo. [La aplicación de estas entrevistas es posterior a la encuesta censal a estos informantes, y en la que se aplicó el módulo del formulario de la National Survey of Student Engagement]	Pauta de semi-estructuración de entrevista en profundidad	Trayectoria y preparación pre-terciaria	¿Dónde cursaste 6° año de EMS? ¿En qué orientación? ¿Recordás por qué elegiste esa orientación? ¿Cómo evaluás tu formación pre-terciaria? ¿Considerás que tu preparación en EMS fue adecuada?
			Preferencias y expectativas pre-terciarias. Eventuales cambios de expectativas. Expectativas de culminación de la «carrera»	Al culminar 6° de EMS, ¿tenías claro qué «carrera» seguir? ¿Cuál era esa «carrera»? ¿En dónde pensabas cursarla? Si la «carrera» que pensabas seguir no es la que estás cursando ahora, ¿por qué razón no la cursaste? La «carrera» en la que te inscribiste al egresar de EMS, ¿fue la única que cursaste? [Si responde negativamente:] ¿A qué se debió ese cambio? Al momento de inscribirte en ES, ¿tu expectativa era culminar la «carrera»?
			Motivos de la elección de la «carrera»	Formulación en modo interrogativo de las 7 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Motivación hacia la «carrera» elegida	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Exigencia académica	Formulación en modo interrogativo de las 3 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Modalidades de aprendizaje activo	Formulación en modo interrogativo de las 5 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Modalidades de aprendizaje colaborativo	Formulación en modo interrogativo de las 4 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Interacción docentes-estudiantes	Formulación en modo interrogativo de las 6 opciones presentadas en el formulario de NSSE (ver «Apéndice» 2).
			Sobre el abandono de los estudios: razones, carácter, momento	¿Cuál fue la principal razón que te llevó a interrumpir tus estudios?
				¿Tu abandono es transitorio o definitivo?
				¿Tu abandono fue voluntario o no voluntario?
				¿Cuánto tiempo después de ingresar abandonaste la carrera? [en 1 ^{er} semestre / 2° semestre / después del 1 ^{er} año] ¿Cuál fue la fecha aproximada del abandono?
			Trabajo	¿Trabajabas en forma remunerada al momento de abandonar tus estudios? ¿Cuántas horas por semana? ¿Ese trabajo estaba vinculado a la carrera que cursabas? ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en el hecho de que hayas abandonado tus estudios?
Beca de apoyo	¿Tenías alguna beca monetaria o de alojamiento? ¿Considerás que eso tuvo alguna influencia en el hecho de que hayas abandonado tus estudios?			

EFFECTOS DE LA INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA NACIONAL DE ACCESO INCLUSIVO EN EL SENTIDO DE AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE CUARTO MEDIO DE LICEOS EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD DE LA NOVENA REGIÓN DE CHILE

Línea temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

Raúl Aedo Ibáñez

Universidad Católica de Temuco, Chile

raul.aedo@uct.cl / raul.andres.aedo.ibanez@gmail.com

Resumen

En el contexto del programa del Ministerio de Educación de Chile (PACE)⁵¹, el cual busca generar ingreso y permanencia de estudiantes de contextos vulnerables (con mérito académico) a la educación superior, ejecutado por universidades del Honorable Consejo de Rectores; se buscó indagar sobre la autoeficacia académica en estudiantes de cuartos años medio de establecimientos de la IX región, considerando que el sentido de autoeficacia se establece como un predictor del éxito académico. El instrumento aplicado fue el Test de Autoeficacia Académica General estandarizado en Temuco, Chile por (Véliz, 2015). El objetivo fue conocer aspectos relacionados con la intervención de cuarto medio desde la UCT⁵² y analizar posibles cambios emanados desde las actividades de la Universidad con los establecimientos, considerando que uno de los aspectos trabajados fue el sentido de la autoeficacia académica, e incremento de expectativas. El análisis inferencial comprendió comparar medias a través del estadígrafo U de Mann-Whitney; un equivalente a ANOVA, pero cuando no se cumplen los supuestos paramétricos (a una significancia $P < .05$). La muestra estuvo constituida por 1122 alumnos de 35 establecimientos preparatorios de la región de la Araucanía. Se encontró a modo descriptivo que los estudiantes en general se sienten capaces de aprobar las asignaturas (autoeficacia moderada) no obstante, las consideradas como difíciles demuestran promedios más bajos y dispersión. Dos reactivos muestran una alta desviación estándar, siendo el más crítico en este sentido el relacionado exclusivamente con la capacidad de éxito en la universidad, lo cual explica que existe un público bastante marcado

⁵¹ Cuyas siglas significan: Programa de Acceso Inclusivo y Acompañamiento a la Educación Superior.

⁵² Universidad Católica de Temuco

entre quienes sostienen que pueden tener éxito en la universidad versus los que no. En el área inferencial, se pudo observar en términos globales, diferencias estadísticamente significativas entre el primer momento y el segundo. A su vez, todos los reactivos por separado muestran incremento y solo en 2 ellos no es significativo. Una de las preguntas que no evidencia aumento significativo es la misma que obtuvo mayor desviación estándar y que consiste en la percepción de éxito exclusivamente académico. Lo anterior indica que la percepción de los estudiantes respecto a un eventual éxito académico se encuentra concatenado a ideas más bien fijas y con una alta dispersión en un mismo grupo, lo cual llama a focalizar los esfuerzos en este sentido. El estudio también arroja un posible éxito en la intervención mediante el programa PACE.

Descriptor o Palabras Clave: Autoeficacia académica, Inclusión, Transición académica, Contexto vulnerable.

1. Introducción

El ingreso a la Universidad en Chile se constituye como un problema importante puesto que estudiantes de sectores socioeconómicos altos, cuentan con una alta probabilidad de ingresar a una Universidad (generalmente de calidad) versus personas de estrato socioeconómico bajo, cuyas posibilidades son significativamente reducidas tanto en ingreso como en calidad, aún contando con la capacidad para aquello (Brunner y Elacqua, 2003; Valdivieso, 2006, en Contreras, Corbalán y Redondo, 2007). Uno de las variables importantes a la base de estos problemas es el instrumento mediante el cual se seleccionan los alumnos para ingresar a las universidades “tradicionales” o del “Honorable Consejo de Rectores”, llamada PSU, la cual ha sido definida como una prueba que evalúa habilidades cognitivas generales asociadas a los Contenidos Mínimos Curriculares de la enseñanza media MINEDUC (2006); y por lo mismo este elemento se constituye como clave en la segregación ya que por factores de estructura social e innumerable cantidad de variables evidentes así como otras poco claras (espurias), alumnos de estrato socioeconómico alto acceden a una educación cuyos contenidos curriculares son superiores. Además de acrecentar la brecha entre ricos y pobres, uno de los problemas principales de la PSU, a 10 años de su implementación, reside en su baja capacidad predictiva de éxito académico (Koljatic y Silva, 2010).

Considerando los puntos anteriores, y agregando el no menor factor dinero, es que en la última década ha surgido la necesidad de hacer frente a la importante y evidente inequidad del país en este sentido, y para tal efecto se han creado los programas propedéuticos, cuya función es acercar a estudiantes de estrato socioeconómico bajo (muchos de contexto rural) a la Universidad, mediante procesos de entrenamiento previo así como una asistencia al ingreso de ellos a la institución. En otras palabras, los propedéuticos son programas de entrenamiento donde los alumnos que lo aprueban, además de contar con otros méritos, ingresan de manera especial a la Universidad que lo preparó. Cabe señalar que, como indica Meneses, Parra y Centeno (2015), se ha demostrado que en Universidades chilenas el ranking de notas obtenidas por el estudiante, es un importante predictor de éxito, independiente de el puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria. En Chile, las políticas de inclusión son bastante recientes a diferencia de otros países, no obstante cada vez cobran más fuerza en diversas esferas, incluida evidentemente la educación superior y una muestra de aquello es la

creación de los propedéuticos u otros programas similares avalados por el estado (Leyton, 2012). Uno de los principales logros de estos mecanismos de ingreso alternativos a la Educación Superior, no solo reside en la búsqueda de equidad, sino que, siguiendo a Pelletier (2011), entrega una visión más amplia respecto a una sociedad más justa donde se puede configurar un nuevo entendimiento que trasciende a lo procedimental, sino que llama a cuestionar la idea respecto a lo establecido (considerado como lo normal), versus una racionalidad que promueva un sistema mediado por los méritos.

En directa relación a lo anterior, es que muchas Universidades en Chile se han adscrito a los propedéuticos los cuales el año 2014, de manera piloto, el gobierno optó por seleccionar a 4 universidades chilenas, estandarizando 4 programas propedéuticos en uno solo, llamado PACE (programa de acceso y acompañamiento efectivo a la educación superior), agregándose que los alumnos beneficiarios podrían ingresar a cualquiera de las 4 instituciones en convenio de manera intercambiable. Las Universidades en cuestión fueron la Universidad de Santiago, Universidad de Antofagasta, Universidad Católica de Antofagasta y Universidad Católica de Temuco, la última situada en la región más pobre de Chile y a su vez, siendo la que más población directa abarcaba en este programa (MINEDUC, 2016). En la actualidad, existen 20 Universidades suscritas a este programa, beneficiando a alumnos en todas las regiones de Chile. Es por lo anterior, que para las Universidades, y en este caso para la Universidad Católica de Temuco, es menester estudiar de qué manera es posible fortalecer las expectativas de los estudiantes, así como su rendimiento en la universidad, a objeto de no solo propiciar su ingreso sino que éste sea exitoso.

Comprendiendo lo expuesto en el párrafo anterior, conviene observar el éxito académico cuya definición se asocia a un óptimo rendimiento especialmente en las calificaciones y aprobación de asignaturas (Rosas, 2011). El éxito académico no depende exclusivamente del talento que posea el estudiante, más bien, como indican importante cantidad de estudios y meta-estudios, corresponde a un conjunto de factores donde los factores no lectivos generalmente cobran mayor protagonismo en este sentido. Se ha determinado por ejemplo que las calificaciones de los estudiantes dependen en gran medida de elementos no lectivos seguidos de lectivos, situándose en efecto por encima de las habilidades cognitivas factores como la motivación, los hábitos de estudio e incluso la ansiedad (Credé y Kuncel, 2008).

La autoeficacia, (un elemento no lectivo) a su vez, ha sido estudiada en diferentes contextos pero especialmente con foco en lo académico, por ejemplo Teresenni (1985) reporta más de 3000 estudios al respecto para tal fecha contando hacia atrás 20 años. Robbins, Lauver, Davis, Langley y Carlstorm (2004), realizaron un meta análisis de 109 estudios relacionados con elementos psicológicos y habilidades motivacionales en torno a resultados académicos dividiendo estos factores en 9 constructos: motivación de logro, metas académicas, motivación institucional, sentido de la autoeficacia académica, apoyo social, participación social, autoconcepto general, habilidades académicas e influencia del contexto, encontrándose que el mejor predictor para un adecuado rendimiento académico corresponde a la motivación de logro y con mayor fuerza a el sentido de autoeficacia académica. En otro estudio, Richardson y Bond (2012), realizaron un análisis sobre 7167 artículos de bases de datos desde 1997 a 2010 en inglés, buscando encontrar factores asociados al éxito académico. Para lo anterior se incluyeron constructos lectivos y no lectivos pudiendo obtenerse finalmente

correlaciones estadísticamente significativas en 3 constructos no lectivos: percepción de autoeficacia académica (con una fuerte correlación), seguidos de las notas de la secundaria y en tercer lugar la calificación obtenida en el examen de admisión a las universidades.

Por último, es importante conectar lo expuesto sobre el sentido de autoeficacia con las teorías planteadas por Bandura, quien señala que el aprendizaje social es clave no solo en la adquisición de conocimientos sino que además permite crear nuevas respuestas estratégicas adaptativas al medio Krzemien, Urquijo y Mochietti (2004), lo que es posible asociarlo al incremento de expectativas de manera conjunta, en donde, en síntesis, si se trabaja de manera grupal, el cambio de un par se puede transformar en una modificación que un estudiante puede apropiarse con mayor consistencia. Lo señalado previamente si se extrapola al sentido de la autoeficacia (particularmente académica), permite indicar que el trabajo en este punto es clave para el éxito de los estudiantes propedéuticos en la universidad.

Considerando todo lo expuesto anteriormente y buscando además analizar la posible incidencia de la propia intervención, es que se buscó contrastar la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el sentido de autoeficacia académica en estudiantes de 4º año de educación media a partir de la intervención del programa PACE ejecutado por la Universidad Católica de Temuco? Se plantea por tanto la siguiente hipótesis: La intervención del programa PACE ejecutado por la Universidad Católica de Temuco, incrementaría significativamente el autoconcepto académico en estudiantes de 4º de Educación General Media adscritos al programa.

2. Metodología

El instrumento aplicado fue el Test de Autoeficacia Académica General Torres (2006), estandarizado en Temuco, Chile por Véliz (2015), el cual consta de 9 preguntas en formato Likert. Las preguntas (originalmente variables tipo ordinal), se trataron como intervalares a objeto de poder comparar medias, lo cual es posible de acuerdo a López-González (2016), sin embargo al no cumplirse los supuestos paramétricos se realiza un equivalente a ANOVA; en este caso se aplicó U de Mann-Whitney a modo global y diferenciando por reactivo, con significancia de $P < 0,05$. Los reactivos recibieron puntuaciones desde 1 a 5, donde 1 representa un total desacuerdo y 5 un total acuerdo. Al encontrarse las preguntas planteadas en positivo, los puntajes más altos corresponden a mejores respuestas. La muestra estuvo constituida por 1122 alumnos de cuarto año medio de 35 establecimientos de la novena región de la Araucanía, tanto urbanos como rurales, así como científicos-humanistas o de formación técnica. La evaluación fue Ex-Ante (previa a la intervención del programa) y aplicada con el mismo grupo posterior a la intervención del programa PACE 2016; por tanto el estudio es de tipo Ex-Post facto retrospectivo simple. A su vez se agregan análisis de medidas de tendencia central. Por último, los sujetos no recibieron premios ni gratificaciones y el instrumento fue realizado en las salas de clases de los estudiantes.

3. Resultados

El objetivo de este estudio fue analizar el sentido de autoeficacia en estudiantes de cuarto año medio en dos momentos. En el área descriptiva, se encontró que el promedio de todo el grupo, incluyendo los dos momentos, corresponde a 3.16, es decir el la globalidad de las respuestas se encuentra situada en la opción “Regular, a veces sí y a veces no” y en segundo lugar en “Más bien de acuerdo”. Las preguntas tuvieron un rendimiento homogéneo, sin embargo se observa una importante desviación estándar en la número 9 con 1,037, seguido de la pregunta 3 con 1,008, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1:

Promedio de respuestas más desviación estándar

Etiquetas de fila	Promedio de Respuestas	Desviación Estándar
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las asignaturas de este curso	3,783	0,889
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase.	3,687	0,864
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso	3,766	1,008
4. Estoy seguro/a de poder comprender los temas <i>más Difíciles</i> que me expliquen en este curso	3,452	0,853
5. Me siento <i>muy preparado/a</i> para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases	3,543	0,859
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien	3,697	0,981
7. Académicamente me siento una persona competente	3,773	0,946
8. Tengo la convicción de poder hacer <i>muy bien</i> las Evaluaciones de este curso	3,611	0,851
9. Considerando <i>en conjunto</i> todas mis características Personales, creo que tengo recursos suficientes como Para resolver satisfactoriamente mis estudios universitarios	3,657	1,037
Promedio	3,663	0,921

En cuanto a lo inferencial, analizando el promedio de todos los reactivos, se puede observar un incremento de 0.153, lo cual es estadísticamente significativo, como se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 2:

Promedio global comparado

Promedio Momentos	Promedio global
Promedio grupo momento 1	3,555
Promedio grupo momento 2	3,709
Promedio ambos momentos	3,660

En lo referente a la comparación de cada reactivo en detalle, se obtiene que en todos existe una variación positiva, constituyéndose como estadísticamente significativa en todos los casos a excepción de las preguntas 6 y 9.

Tabla 3:

Análisis detallado por reactivo

Pregunta	Variación	Significancia
1	0,229	Sí
2	0,167	Sí
3	0,222	Sí
4	0,143	Sí
5	0,148	Sí
6	0,074	No
7	0,187	Sí
8	0,169	Sí
9	0,047	No

4. Conclusiones

En primer lugar se evidencia que en términos globales la percepción de autoeficacia académica se sitúa entre los rangos regulares a positivos, lo cual indica que es importante incentivar estas características a objeto de incrementar interés, logro y permanencia en la Universidad (Robbins, Lauver, Davis, Langley y Carlstorm 2004). En cuanto al análisis inferencial es posible señalar que los incrementos, tanto a nivel global como específico, se podría asociar a la intervención del programa PACE respecto a cuartos medios en las temáticas tratadas de manera directa, así como indirecta, como lo es la concurrencia a las dependencias de Universidad por parte de los estudiantes. A su vez, es importante consignar que la misma pregunta que no obtuvo un cambio estadísticamente significativo, es la que obtiene la mayor desviación estándar; es decir, muestra no solo escaso cambio sino mayor diferencia polarizada entre estudiantes. El reactivo en cuestión dice relación con la percepción respecto a la capacidad para tener éxito académico analizando sus propias competencias, por lo cual es posible aseverar que esta idea posee a la base elementos difíciles de modificar relacionados directamente con el éxito en la universidad.

Por último, resulta apropiado expresar que este estudio, por su naturaleza retrospectiva simple, no permite generalizar resultados ni tampoco entregar un alto intervalo de certeza respecto a la asociación entre la intervención (variable independiente) al puntaje obtenido en el instrumento (variable dependiente), puesto que éste no de carácter explicativo sino más bien de covariación. Con todo, los cambios positivos expuestos en los resultados permiten sostener que bien por cambios propios de la etapa vital (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001), podrían relacionarse en alguna medida con la intervención efectuada por la universidad, lo cual, como indica la evidencia, incrementaría la probabilidad no solo de ingreso sino que de mantención en la universidad (Brunner y Elacqua, 2003; Valdivieso, 2006, en Contreras, Corbalán y Redondo, 2007).

5. Referencias

- Contreras, M. A., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Reice. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/551/55121025031/>
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Krzemien, D., Urquijo, S., & Monchietti, A. (2004). Aprendizaje social y estrategias de afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino. *Psicothema*, 16(3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/727/72716302/>
- Koljatic, M., & Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios públicos*, 120, 125-146. Recuperado de: http://ciparchile.cl/pdfs/02-2013/psu/tp_cep2010.pdf
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*, 11-27. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Leyton/publication/283010072_Políticas_de_accion_afirmativa_y_su_discurso_de_inclusion_en_la_educacion_superior_Potencialidades_y_desafios/links/56261a7f0

8aed3d3f137e53f/Políticas-de-accion-afirmativa-y-su-discurso-de-inclusion-en-la-educacion-superior-Potencialidades-y-desafios.pdf

- Meneses, F., Parra, A., & Zenteno, L. (2005). Se Puede Mejorar el Sistema de Ingreso a las Universidades Chilenas? El uso del ranking en la Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: https://mpr.ub.uni-muenchen.de/23048/1/MPRA_paper_23048.pdf
- MINEDUC. (2004). Contenidos mínimos curriculares para la educación superior.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001). Psicología del desarrollo. *Colombia: Mc. Graw Hill*.
- Pelletier, C. (2011). Beating the barrel of inclusion: Cosmopolitanism through Rabelais and Rancière – A response to John Adlam and Chris Scanlon. *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organisations*, 17(3), 255-272. Recuperado de: <http://eprints.ioe.ac.uk/11984/>
- 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. Recuperado de: psycnet.apa.org/journals/bul/138/2/353/
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/2004-11156-004>
- Rosas, R. (2011). Éxito académico universitario: Problemas de su definición, medición y predicción. *Psykhé*, 1(1). Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/14>
- Terenzini, P., Pascarella, E., Theophilides, C., & Lorang, W. (1985). A replication of a path analytic validation of Tinto's theory of college student attrition. *Review of Higher Education*, 8, 319–340. Recuperado de: <https://muse.jhu.edu/article/645300/summary>
- Torre, J. (2007). Una triple Alianza para un Aprendizaje Universitario de Calidad. Madrid: Universidad de Comillas.
- Veliz-Burgos, A., & Urquijo, P. A. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(2), 131-150. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-74752012000200002&script=sci_abstract&tlng=es

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INTENCIONALIDAD DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN EL PROGRAMA DE ZOOTECNIA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, SEDE MEDELLÍN.

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

Luis Alberto Gallego Castro, Docente Universidad de Antioquia.
Wilson Ernesto Castrillón Hoyos, Docente Universidad de Antioquia.
Juan Camilo Marín Vásquez, Estudiante Universidad de Antioquia.

Organización: Universidad de Antioquia
E-mail de contacto: luis.gallego@udea.edu.co

Resumen. Una de las principales problemáticas que aqueja al sistema de educación superior en Colombia es la deserción universitaria, que alcanza niveles de hasta un 53% en los dos primeros semestres, lo que puede verse como ineficiencia del sistema de educación superior al no poder mantener a los estudiantes que ingresan a la institución, por ello este fenómeno es de interés para muchos actores sociales, entre los que juega un papel de gran importancia la misma universidad. El objetivo de este trabajo fue analizar la intencionalidad de deserción estudiantil presentados en el programa de Zootecnia, sede Medellín, desde el inicio de la versión 4. En el semestre 2017-1, se realizó un muestreo estratificado por cuotas (por nivel académico) y se aplicó la encuesta a 149 estudiantes matriculados; con base en la encuesta se analizaron factores que influyeron en la intención de deserción. Los resultados mostraron que el 26,3 % de los encuestados ha pensado en abandonar el programa, estando entre los factores que motivaron dicha intención la afinidad vocacional con un 9,5%, la motivación personal con un 17,9% y las dificultades económicas con un 6,3%. De los encuestados el 17,9 % respondieron que ninguna de las asignaturas ha sido motivo para pensar en abandonar el programa, mientras que el 8,4% contestó que una o varias asignaturas han motivado la intención de abandono. De los estudiantes con intención de abandono, el 12,6% se cambiaría a otro programa académico, mientras que el 11,6% no lo haría. Finalmente, de los estudiantes que han tenido la intención de desertar el 89,5 % dicen no conocer los programas para la permanencia estudiantil que brinda la Universidad de Antioquia. La mayoría de los estudiantes con intención de abandonar el programa son de niveles inferiores, por tanto los programas de permanencia estudiantil deben enfocarse a esta población.

Palabras Clave: Permanencia estudiantil, Abandono universitario, Afinidad vocacional.

1. Introducción.

La responsabilidad social universitaria viene tomado fuerza en Colombia, más aun dentro de la Universidad de Antioquia quien coordina el Observatorio de Responsabilidad Social de América Latina y el Caribe (Casanova et al, 2015), sin

embargo programas como el de Permanencia con Equidad, que cada vez se empodera más en la Universidad, no han llegado a implementarse en la Facultad de Ciencias Agrarias.

Los programas que se han implementado en la Facultad no han tenido una orientación directa hacia la disminución de la deserción estudiantil y la obtención del título profesional, dejando a la Facultad y de manera particular a la Escuela de Producción Agropecuaria relegados con respecto a las políticas y programas de permanencia definidos por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

Acciones tales como la cobertura con calidad, la equidad, la inclusión como paradigma actual y la caracterización de la población en cada nivel de la formación, exigen un análisis detallado del proceso de formación universitaria, sobre todo cuando se hace mayor el interés por los fenómenos de la permanencia estudiantil y la capacidad de los estudiantes para sobreponerse a las dificultades de mantenerse activos en el proceso de formación (Vallejo, 2009); lo anterior, amerita que esta problemática se analice en diferentes contextos y espacios.

El Programa de Zootecnia por su parte, ha definido sistemas de evaluación y seguimiento de la deserción y mecanismos para su control. El tiempo promedio de permanencia de los estudiantes en el Programa es conciliable con la calidad que se propone alcanzar y con la eficacia y eficiencia institucionales. La población estudiantil del Programa en las últimas cinco cohortes ha tenido un comportamiento variable, con un número promedio de 461 estudiantes (ver la Tabla 1).

Tabla 1. Población de estudiantes de Zootecnia por nivel entre los periodos Académicos 2006-1 y 2012-2.

Año	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	
Semestre																
Nivel 1	80	78	71	73	85	88	85	85	110	89	81	110	113	92	106	
Nivel 2	68	76	61	62	63	64	59	65	52	64	61	61	59	74	78	
Nivel 3	38	47	58	50	41	41	44	42	42	43	52	55	42	46	53	
Nivel 4	34	34	33	35	41	36	35	41	36	32	30	45	58	45	43	
Nivel 5	64	42	37	39	34	35	40	23	26	29	37	27	30	59	49	
Nivel 6	57	59	49	30	37	37	32	35	36	32	24	37	41	16	40	
Nivel 7	69	54	50	56	35	30	36	44	43	40	28	24	23	41	27	
Nivel 8	45	53	46	41	53	38	26	27	32	29	40	34	27	18	28	
Nivel 9	28	43	48	40	37	48	37	36	26	28	29	32	26	26	20	
Nivel 10	28	28	43	55	58	45	44	26	27	27	23	27	33	19	20	
Nivel 11	4	3	6	10	8	6	0	1	2	1	0	2	1	3	0	
Total	515	517	502	491	492	468	438	425	432	414	405	454	453	439	464	

Fuente: Departamento de Admisiones y Registro, Universidad de Antioquia (2013).

La mayoría de los estudiantes admitidos pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La Tabla 2 muestra que hay proporciones similares entre estudiantes hombres y mujeres admitidos, aunque esto no obedece a la existencia de políticas de equidad de género claramente definidas en la universidad. La procedencia fue similar entre colegios públicos y privados desde el 2006 al 2008 y la mayoría de estudiantes procede de Medellín y su Área Metropolitana; gran porcentaje está en el rango de edad de los 20 a 25 años.

Tabla 2. Datos demográficos básicos de los estudiantes de Zootecnia desde el periodo Académico 2006 al 2013.

Año	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		P	De
Semestre	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2			
Sexo																		
Masculino	329	327	321	313	321	297	279	267	273	260	254	287	282	271	285	291.1	25.3	
Femenino	186	190	181	178	171	171	159	158	159	154	151	167	171	168	179	169.5	11.8	
Colegio																		
Oficial	290	286	275	277	282	258	247	250	254	256	254	297	297	307	320	276.7	22.9	
Privado	225	231	227	214	210	210	191	175	178	158	151	157	156	132	144	183.9	33.5	
Origen																		
Medellín	312	306	299	294	295	273	241	231	228	218	206	222	217	209	200	250.1	41.2	
Área Metropolitana	45	46	49	48	52	55	67	68	71	75	75	85	89	86	105	67.7	18.4	
Antioquia																		
Antioquia	120	124	119	113	109	103	95	88	92	86	88	105	101	100	108	103.4	12.2	
Otros	38	41	35	36	36	37	35	38	41	35	36	42	46	44	51	39.4	4.7	
Edad																		
<20	97	96	96	96	91	76	76	81	87	67	70	81	91	92	91	85.9	10	
20-25	322	320	307	303	302	298	275	272	267	269	262	286	268	267	297	287.7	20.5	
30-35	17	22	20	15	14	14	14	15	13	8	7	7	10	7	7	12.7	4.9	
>35	5	6	6	7	7	7	5	4	7	9	8	8	8	6	5	6.5	1.4	

P: Promedio/ De: Desviación estándar.

Fuente: Departamento de Admisiones y Registro, Universidad de Antioquia (2013).

La duración prevista del Programa es de 10 semestres académicos, sin embargo el tiempo promedio para la obtención del título entre los años 2005 y 2013, fue de 12,21 semestres (Tabla 3), con una desviación estándar de 0,18, siendo menor que los 14,5 semestres en promedio que se tardan los estudiantes de la Universidad de Antioquia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).

Tabla 3. Número de semestres empleados para la obtención del título.

Año	Promedio semestres
2005	12,24
2006	12,22
2007	11,84
2008	12,23
2009	12,15
2010	12,34
2011	12,41
2012	12,39
2013	12,09
MEDIA	12,21
DESVIACIÓN	0,18

Fuente: Departamento de Admisiones y Registro, Universidad de Antioquia (2013).

Los resultados de la retención por periodo académico son presentados en la Tabla 4, en donde se aprecia que la retención entre el periodo 2006-1 al 2012-2, la cual osciló entre el 79.7% y el 91.43%, donde el periodo de menor retención fue el 2006-1.

Tabla 4. Tasas de Deserción en el Programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia.

Periodo	Desertores	Deserción	Retención
2006-1	27	20.30%	79.70%
2006-2	12	8.57%	91.43%
2007-1	30	17.65%	82.35%
2007-2	30	14.93%	85.07%
2008-1	50	20.24%	79.76%
2008-2	35	14.58%	85.42%
2009-1	43	16.04%	83.96%
2009-2	31	10.99%	89.01%
2010-1	29	9.70%	90.30%
2010-2	30	9.29%	90.71%
2011-1	45	12.71%	87.29%
2011-2	31	8.76%	91.24%
2012-1	35	9.23%	90.77%
2012-2	-	-	-
2013-1	42	9.68%	90.32%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013).

Los estudios de deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia los lleva a cabo la Dirección de Bienestar Universitario y Vicerrectoría de Docencia. Así mismo, los programas que han presentado autoevaluación con fines de acreditación han mostrado los datos de retención y deserción; es decir, que la mayoría de los programas de la Universidad de Antioquia tienen estudios de deserción.

Es necesario abordar el problema de la deserción desde una perspectiva conceptual amplia, de modo que se consideren las diferentes dimensiones que puedan aportar a la identificación de los factores que tienen la mayor capacidad predictiva de la deserción, sobre todo de aquellos susceptibles de ser intervenidos por las propias instituciones (Himmel, 2002).

En el Programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, cada vez son menores el tiempo de permanencia para la obtención del grado y la deserción de los estudiantes, debido a aspectos como alto sentido de pertenencia, a la incorporación de componentes flexibles en el currículo, al otorgamiento de becas y exenciones del pago de matrícula a los estudiantes destacados por su rendimiento académico, artístico, cultural y deportivo, a las monitorias, al estímulo en la elaboración y la ejecución de los trabajos de grado. No obstante, no se ha realizado un análisis profundo y actualizado de la situación de intención de abandono, de manera que se puedan implementar verdaderas estrategias que conduzcan a la mayor retención estudiantil en el Programa y a la obtención del grado.

2. Metodología

Se realizó un estudio descriptivo de tipo exploratorio para conocer los factores asociados con la intención de abandono entre los estudiantes matriculados a partir del semestre 2007-2 y que se encontraban activos al semestre 2017-1 en el Programa de Zootecnia (versión 4) de la Universidad de Antioquia, sede Medellín.

Para determinar la intención de deserción estudiantil, desde el inicio de la versión 4, se procedió a contactar al Departamento de Admisiones y Registro y a la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, desde donde se facilitó la base de datos con una población total de 491 estudiantes activos, se aplicó una ecuación que llevó a determinar una muestra de 141 estudiantes. Se diseñó y aplicó una encuesta,

mediante la estratificación por semestre académico en que se encontraban matriculados y por cuotas hasta alcanzar el número de estudiantes determinado para la muestra.

$$\text{Muestra: } n = \frac{Z^2 * P * Q * N}{E^2 * (N-1) + Z^2 * P * Q} \quad n = \frac{1.96^2 * 0.5 * 0.5 * 436}{(0,07)^2 * (491-1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} = 141$$

El análisis se realizó mediante estadística descriptiva con el programa SPSS.

3. Resultados.

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada, permitieron acercarse a la problemática de deserción en el programa de Zootecnia (versión 4) de la Universidad de Antioquia, sede Medellín, lo que en una próxima fase del trabajo que se viene realizando, deberá posibilitar la definición de estrategias que permitan mitigar los principales factores asociados con esta problemática. Con respecto a la intención de deserción del programa de Zootecnia, se encontró que de los estudiantes activos para el semestre 2017-1 el 73,7% no han tenido intención de desertar, mientras que el 26,3% de los encuestados ha pensado en abandonar el programa (Figura 1).

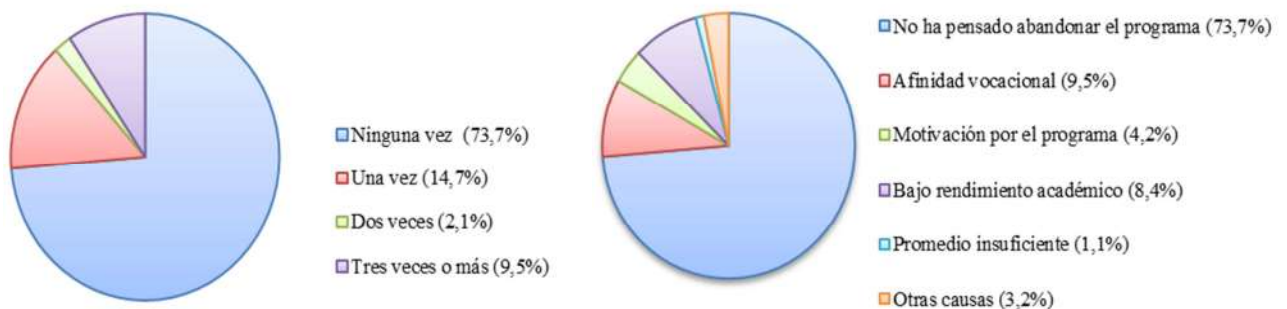


Figura 1. Número de veces que los estudiantes de Zootecnia de la Universidad de Antioquia han pensado en abandonar el programa académico.

Figura 2. Motivos de orden académico que han hecho pensar en abandonar el programa de Zootecnia.

El 14,7% de los estudiantes ha pensado en el abandono en una ocasión, el 2,1% lo ha hecho en dos ocasiones y un 9,5% de los estudiantes encuestados ha pensado en abandonar el Programa en más de 2 ocasiones. Esta situación, podría estar reflejando que hay factores asociados con la intención de deserción que se estarían repitiendo y que por lo tanto, conllevarían a mayores riesgos de que algunos estudiantes abandonen el programa académico. Los factores asociados están relacionados con situaciones de orden académico, personal o económico, que pudieran haber incidido sobre la intención de abandono.

Las situaciones de orden académico que han llevado a pensar a los estudiantes encuestados en abandonar el programa fueron la afinidad vocacional con un 9,5%, la motivación por parte del programa con un 4,2%, el bajo rendimiento académico con un 8,4%, el promedio insuficiente con en 1,1% y situaciones diferentes a las mencionada en un 3,2% de los casos (Figura 2).

De los estudiantes encuestados, el 17,9% considera que ninguna asignatura ha sido motivo para pensar en el abandono, mientras que el 8,4% de los encuestados contestaron que efectivamente una o varias asignaturas han sido motivo para pensar abandonar el programa académico. Entre los estudiantes que dijeron que si hay asignaturas que les han llevado a pensar en el abandono, los factores relacionados con dichas asignaturas de mayor relevancia son la dificultad en el aprendizaje un 7,4%, poca afinidad con la asignatura un 4,3%.

De los estudiantes con intención de abandono, el 12,6% lo ha pensado para cambiarse a otro programa académico, lo que podría relacionarse en parte con aquellos que respondieron que abandonarían por falta de afinidad; no obstante, es preocupante que el 11,6% de los que han pensado en abandonar no ingresaría a otro programa académico.

Entre las situaciones de orden personal, con un 17,9% y 6,3%, la motivación personal y las dificultades económicas, respectivamente, llevaron a que los estudiantes hayan pensado en abandonar el Programa. Sin embargo, es importante reconocer que las motivaciones personales con un 16,8% y la motivación por parte de familiares con un 8,4%, han hecho que los estudiantes permanezcan en el Programa.

Los factores que podrían llevar a pensar en abandonar el Programa académico son muy diversas y con seguridad corresponden a condiciones individuales de los estudiantes, es importante que se logre la implementación de alternativas que permitan incrementar la permanencia y obtención del grado. Y aunque la Universidad de Antioquia cuenta desde hace algunos semestres con programas para la permanencia estudiantil, solo el 10,5% de los estudiantes contestaron la encuesta dicen conocer tales programas, es decir que el 89,5% de los estudiantes activos a 2017-1 en el programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia los desconocen.

4. Discusión.

Con el desarrollo de este trabajo se han obtenido resultados de gran interés que han llevado a un mayor análisis sobre los informes presentados por la Dirección de Bienestar Universitario, Vicerrectoría de Docencia y Comité de Currículo del programa de Zootecnia, de la Universidad de Antioquia, resultados que permitieron determinar algunas características especiales que podrían estar motivando la intención de deserción entre los estudiantes de este programa académico; estas características, difieren de las situaciones presentadas en otros programas académicos de esta misma universidad. Por lo tanto, el presente estudio ayudará a definir áreas de trabajo que permitan motivar la permanencia estudiantil en el Programa, áreas que deberán contemplar factores de índole personal, socioeconómico, académico e institucional. De acuerdo con Himmel (2002), es importante diferenciar entre el abandono voluntario y el involuntario, sobre todo por cuestiones académicas; es de gran importancia entonces prestar más atención a aquellos estudiantes que abandonarían el Programa debido a este tipo de situaciones. Aunque por afinidad vocacional es de tipo voluntario, pues los estudiantes no sienten que se satisfagan sus exigencias

académicas y deciden que las condiciones de la vida académica no se corresponden con sus intereses y preferencias, lo manifestado por los estudiantes en este caso parece contradecir lo expresado por Díaz (2008), quien dice que bajo esta situación es más frecuente que los estudiantes se inscriban en otras instituciones a que abandonen en forma permanente el sistema de educación terciaria.

Tinto (1989), afirma que el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica no sólo una variedad de perspectivas, sino que, además, 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 elección de la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema a investigar.

Este estudio muestra que pese a los esfuerzos de la Universidad de Antioquia por implementar programas de permanencia estudiantil, un gran porcentaje de los estudiantes no conocen dichos programas; es probable que quienes conocen estos programas sea porque en algún momento han sido favorecidos por ellos. Es muy importante que desde el ingreso a la universidad, los estudiantes conozcan este tipo de programas de permanencia puesto que es en los primeros semestres en los que los estudiantes manifiestan mayor intención de abandono del Programa.

En la Facultad de Ciencias Agrarias, en la cual se encuentra adscrito el Programa de Zootecnia, se han iniciado algunos programas de tutorías con la participación de profesores, programas que no han tenido continuidad quizás por la poca acogida por parte de los estudiantes y falta de interés por muchos profesores. Lo anterior, puede deberse en gran medida a que dichos programas no han surgido de las necesidades específicas de los estudiantes orientadas a la permanencia, sino más bien dedicados a actividades de sico-orientación por parte del programa de Bienestar Universitario.

En la Facultad de Ciencias Agrarias y en particular, en el Programa de Zootecnia, han sido escasas las propuestas de acompañamiento, orientadas a disminuir la deserción y al logro del título profesional y en general, estas propuestas no han obedecido a las necesidades reales y sentidas por parte de la población estudiantil.

5. Conclusiones.

La intención de deserción estudiantil es una combinación de diversos factores, entre los que se encuentra algunos de índole socio-económico, académico, institucional y personal. Los de carácter personal, parece ser los que más influyen y en el caso del Programa de Zootecnia de la Universidad de Antioquia, es de gran importancia prestar la atención debida a lo referente con la afinidad vocacional de los estudiantes.

Los programas que se han implementado en la Facultad no han tenido una orientación directa hacia la disminución de la deserción estudiantil y la obtención del título profesional, dejando a la Facultad y de manera particular a la Escuela de Producción Agropecuaria relegados con respecto a las políticas y programas de permanencia definidos por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

Un porcentaje importante de los estudiantes activos reconocer que en algún momento ha tenido la intención de abandonar el Programa de Zootecnia y de especial atención, el hecho de que un importante grupo de estos estudiantes si abandonará el programa no lo haría para buscar otro programa académico, lo cual estaría hablando de abandono universitario. La identificación y caracterización de los estudiantes que han pensado en abandonar el Programa, debe utilizarse para definir estrategias precisas de orientación desde diferentes ámbitos.

Por un lado, se encuentran aquellos estudiantes que abandonarían el Programa para ingresar a otro distinto, lo que implicaría un trabajo de acompañamiento en orientación profesional; los que abandonarían por problemas de índole académico asociado a alguna asignatura en particular, requerirían de acompañamiento mediante estrategias como las tutorías por ejemplo, para mejorar el proceso de aprendizaje en dichas asignaturas; para los que abandonarían el Programa por razones de personales, sería necesario hallar o fortalecer estrategias de apoyo económico o psicológico, para que los estudiantes puedan superar este tipo de dificultades.

Para el programa de Zootecnia, se han tratado de implementar estrategias para disminuir el abandono estudiantil, estrategias que no han apuntado a la mitigación de la problemática real, dificultando avanzar en este asunto. Es claro que para que un programa de acompañamiento tenga acogida, este debe obedecer a necesidades específicas de la comunidad; por lo tanto, conocer previamente los factores que realmente están asociados con la problemática de la deserción estudiantil en el Programa, permitirá definir estrategias de acción para tratar de mitigarlos, con el propósito de aumentar la permanencia y obtención del grado.

Agradecimientos.

Los autores expresan su agradecimiento a la Escuela de Producción Agropecuaria y a la Vicedecanatura de la Facultad de Ciencias Agrarias, por el apoyo en el desarrollo de este proyecto.

Referencias.

- Casanova, G. y Herrera, Y. (2015). Descripción del programa de Permanencia con equidad de la Universidad de Antioquia, una mirada desde la responsabilidad social universitaria dirigida a estudiantes en el año 2014. Trabajo de grado para optar al título de Trabajador Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, departamento de Trabajo Social. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Departamento de Admisiones y Registro, Universidad de Antioquia. (2013). Reporte sobre Deserción y retención por periodo en el Programa de Zootecnia. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2: 65-86.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la educación: retención y movilidad estudiantil*, 17, 91- 108.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Sistema de prevención y análisis a la deserción en las Instituciones de Educación Superior - SPADIES. Bogotá, Colombia.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*. N° 71, ANUIES, México.

Vallejo, F. (2009). Bienestar, equidad y permanencia estudiantil – BEPES. Vicerrectoría de Extensión, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

AVANCES Y DESAFÍOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA ATENCIÓN AL ABANDONO ESCOLAR DE LOS JÓVENES MEXICANOS

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Autor: Mariana Elizabeth Castro

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

mail: mcastro@inee.edu.mx

Resumen

Existe en México una preocupación creciente por la permanencia y los logros educativos de los estudiantes, en especial en la educación media superior (EMS) y superior. Por lo cual, esta ponencia versará sobre el problema del abandono escolar en la EMS (secundaria alta) y sobre las políticas educativas puestas en marcha por el gobierno mexicano para atender este problema; finalmente planteará algunos puntos clave para reflexionar en pos de la mejora de dichas políticas. La información que se presenta fue generada en el marco de la evaluación que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo público autónomo que evalúa la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; y coordina el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Dicha evaluación tuvo el propósito de emitir directrices dirigidas a las autoridades educativas para orientar la toma de decisiones tendientes a mejorar las políticas educativas enfocadas a atender el abandono escolar, debido a que las tasas de abandono en este nivel educativo son las más altas del sistema educativo y éste problema plantea importantes retos para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono Escolar en Educación Media Superior, Políticas de Prevención y Atención del Abandono Escolar.

El abandono escolar: uno de los principales desafíos para el sistema educativo mexicano

De acuerdo con el INEE (2016), el SEN ocupa el tercer lugar en el continente americano debido a su tamaño, mismo que ha aumentado de forma considerable en los últimos 14 años.⁵³ Este incremento se destaca en EMS con

⁵³ En el ciclo escolar 2000-2001 la matrícula fue de 28 569 473 estudiantes mientras que en el ciclo 2014-2015 aumentó a 34 millones de estudiantes. El aumento se encuentra asociado con la universalización de la cobertura a partir de la obligatoriedad que fue de seis años hasta 1992 y de 15 años a partir de 2012; siendo obligatoria la educación primaria en 1917, la secundaria en 1993 y el preescolar en 2002; finalmente, en 2011 se hizo obligatoria la EMS (de 15 a 17 años de edad), en la que se espera alcanzar la cobertura universal en el ciclo escolar 2021-2022.

1.8 millones de estudiantes; a pesar de que al mismo tiempo este nivel educativo cuenta con las tasas de abandono escolar más significativas. Según el INEE (2016), aunque la cobertura haya aumentado aún se enfrentan problemas complejos para garantizar el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad; lo cual se evidencia en la inequidad en el acceso a la educación básica y media superior, en el ingreso tardío, en el rezago educativo, la extraedad y fundamentalmente en el abandono escolar; como se puede observar en los puntos siguientes.

Inequidad en el acceso a la escuela. No toda la población con edad idónea (de 3 a 17 años) de cursar la educación obligatoria está inscrita en la escuela. Entre los jóvenes de 15 a 17 años una cuarta parte, 35% no se ha matriculado, seguido por el grupo de edad de 3 a 5 años, con 19%. No sucede lo mismo con la educación primaria; es decir, entre los 6 y 11 años, están inscritos en la escuela aunque esta situación es desigual entre las entidades del país. Ahora bien, la tasa de matriculación de los jóvenes entre 15 y 17 años en EMS es de solo 57%; mientras que en educación secundaria es de 87.6%; en educación primaria, 98.6%, y en educación preescolar, 71.9%. Asimismo, la matriculación oportuna⁵⁴ en EMS es de 63.9%, mientras que en primaria es de 96.9% y en secundaria alcanza 84.2%. En síntesis, si bien en todos los niveles educativos existen niños y niñas fuera de la escuela, son los adolescentes y jóvenes los que en mayor medida se encuentran excluidos de la misma.

Inequidad en la permanencia en la escuela. De acuerdo con el INEE (2016), la repetición, la deserción temporal y el ingreso tardío al SEN son factores que inciden en el rezago escolar. Entre los jóvenes de 15 a 17 años se registra el mayor porcentaje de alumnos en rezago grave con 7.3%,⁵⁵ mientras que entre los niños de 6 a 11 años de edad matriculados, 93.8% cursa el grado escolar correspondiente a su edad o adelantado y entre los de 12 y 14 años de edad, 95.9% presenta la condición de avance regular; es decir, tienen la edad adecuada al grado que cursan, están adelantados o presentan un rezago ligero.⁵⁶ En la EMS el fenómeno de la extraedad grave se intensifica (de 2.3% en primaria, 3.7% en secundaria y 14.9% en EMS) debido a que hasta este nivel se ha acumulado el rezago de niveles anteriores; y a que es posible que existan menos espacios disponibles para ingresar a la EMS por lo que los estudiantes deban suspender temporalmente sus estudios hasta ingresar de manera definitiva en algún plantel disponible.

El SEN no logra retener a todos los alumnos entre un ciclo escolar y el siguiente, habiendo mayor exclusión en EMS; muestra de ello es que el abandono escolar⁵⁷ en el

⁵⁴ La matriculación oportuna aumenta las posibilidades de seguir una trayectoria escolar regular que incluye la conclusión de cada grado y nivel educativo, además del ingreso al siguiente nivel.

⁵⁵ Rezago grave refiere a la proporción de alumnos que cursa dos o más grados inferiores a los correspondientes a su edad; mientras que el rezago ligero representa un año de edad más al grado cursado.

⁵⁶ La tasa de aprobación ha aumentado en los últimos años en todos los niveles escolares (desde el ciclo escolar 2000-2001, en primaria se incrementó de 94 a 99.2%, mientras que en secundaria pasó de 89.1 a 95.5%, incrementándose en mayor medida en EMS en 6.5 puntos en el mismo periodo de referencia (de 78.8 a 85.3%) (INEE, 2016).

⁵⁷ La deserción escolar se define como la pérdida de alumnos derivada del abandono de los estudios o de la expulsión de las instituciones entre dos ciclos escolares consecutivos. Ésta no es una medida precisa, pues se asume que los estudiantes que se inscribieron en un ciclo escolar y aquellos que se inscriben en el año siguiente provienen de la

ciclo escolar 2013-2014, en primaria fue de 0.8%, en secundaria de 4.1% y en media superior de 15.3% (ver tabla 1).

Tabla 1. Evolución del abandono escolar por niveles (ciclo escolar 1990-1991 al 2013-2014)

Ciclo escolar	Primaria	Secundaria	Media Superior
1990 - 1991	4,61	8,79	18,77
1995 - 1996	3,00	7,72	18,55
2000 - 2001	1,95	8,26	17,53
2005 - 2006	1,34	7,73	16,46
2010-2011	0,71	5,57	14,93
2013 - 2014	0,80	4,10	15,3

Fuente: elaboración propia con base en INEE, 2016; Weiss, 2015; y, DGPPYEE – SEP, 2016.

Como se observa en la tabla 1, el abandono escolar ha disminuido en EMS (de 18,77% a 15,3%) desde 1990, debido a que las tasas de absorción y eficiencia terminal en la actualidad son mayores; en el ciclo 2013-2014 el porcentaje de jóvenes que culminó la EMS se duplicó (48 de cada 100 alumnos que ingresaron a la primaria, culminaron la EMS). Sin embargo, aunque el incremento en la matrícula escolar y en la tasa de cobertura bruta y neta⁵⁸ ha sido constante en los últimos años,⁵⁹ el número de alumnos que abandonan la EMS ha permanecido por encima de los 600 000 alumnos durante los últimos 6 ciclos escolares, superando la barrera de los 700 000 a partir del ciclo escolar 2013-2014 (INEE, 2016),⁶⁰ como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Evolución de la matrícula, tasa de cobertura y abandono escolar en educación media superior (2008 – 2009 / 2015 – 2016)

Ciclo escolar	Matrícula	Cobertura		Deserción escolar (INEE)		Abandono escolar (SEP)*
		Bruta	Neta	Absolutos	%	%
2008 - 2009	3,923,822	59,4*	48.9	622,83	15.87	15.8
2009 - 2010	4,054,709	64.4	51.7	605,597	14.93	14.9
2010 - 2011	4,187,528	61.9	50.1	625,142	14.92	14.9
2011 - 2012	4,333,589	65	51.9	651,074	15.02	15
2012 - 2013	4,443,792	66.3	52.9	636,237	14.31	14.3
2013 - 2014	4,682,336	69.7	54.7	714,975	15.3**	13.4
2014 - 2015	4,813,165	71.4	56.9	-	-	12.5
2015 - 2016	4,985,080	74,2*	59,5*	-	-	12

Fuente: INEE, 2017.

Inequidad en la conclusión de la escuela. Aunado al abandono escolar, la tasa de eficiencia terminal muestra que no todos los niños y jóvenes que ingresan a cada uno

misma cohorte; sin embargo, puede haber reinscripción de estudiantes de otras cohortes o repetición o movilidad estudiantil entre entidades, instituciones modalidades, tipos de sostenimiento o modelos educativos (INEE, 2016).

⁵⁸ La tasa neta de cobertura estima el porcentaje de población en edad idónea (15 a 17 años) matriculada en el nivel educativo correspondiente, a diferencia de la tasa de matriculación que no incluye a los estudiantes de ese rango de edad que se encuentran inscritos en un nivel superior o inferior (INEE, 2015). Esta tasa se obtiene dividiendo la matrícula total registrada en cada nivel, entre el número total de personas en el mismo grupo de edad.

⁵⁹ Para el ciclo escolar 2010-2011 la tasa bruta de cobertura era de 61.9% y en el 2014-2015 se incrementó a 71.5%, mientras que la tasa de cobertura neta pasó de 50.1% al 56.9% (Banco de Indicadores Educativos, INEE).

⁶⁰ La interrupción de los estudios en EMS se presenta en mayor medida durante el transcurso del ciclo escolar (deserción intracurricular) y, en menor medida, entre ciclos escolares (deserción intercurricular), siendo principalmente, en el primer año mayor, en el ciclo 2013-2014, del total de alumnos matriculados en el primer grado, abandonaron la escuela el 23.8%, en tanto que en el segundo año el porcentaje de abandono fue de 10.8% y de 6.6% en el tercer año (INEE, 2016); siendo los hombres quienes presentaron una tasa de deserción más alta que las mujeres, 17.0% y 13.5%, respectivamente.

de los niveles que conforman la educación obligatoria logran concluirla: de cien alumnos que ingresan a primaria, solo 96 concluyen sus estudios en el tiempo idóneo; en secundaria la proporción es de 88 y en media superior de 63.61. Por último, tasa de absorción que da cuenta de la transición de los alumnos entre niveles educativos estima que de cada cien alumnos que egresan de educación primaria, 97 ingresan a educación secundaria.

Es importante fortalecer todos los niveles educativos con miras a promover trayectorias escolares exitosas y que ello repercuta de forma favorable en el tránsito de los estudiantes a la educación superior, que en México aún tiene importantes desafíos; este nivel solo cuenta con una cobertura total de 35.8%, absorbe a un 76.0% de los estudiantes que egresan de la EMS; y finalmente, tiene un abandono escolar estimado de 6.8% en el ciclo escolar 2015-2016 (SEP, 2016).

Los datos mencionados en este apartado finalmente evidencian que el SEN cuenta con importantes desafíos en acceso y permanencia, considerando que para que exista el pleno ejercicio del derecho a la educación no basta con que los niños y jóvenes accedan a la educación, se requiere que lo hagan oportunamente e ininterrumpidamente, sin reprobación o suspensión temporal o definitiva de los estudios; así como con la posibilidad de ingresar al siguiente nivel en una trayectoria educativa continua.

Causas del abandono escolar en el nivel de educación media superior

El problema del abandono escolar es complejo y multidimensional. La decisión, no siempre voluntaria, de abandonar la escuela se encuentra influenciada por preferencias, expectativas y restricciones que enfrentan los estudiantes, como la falta de apoyos familiares, escolares y comunitarios. Dichos factores se entretajan, refuerzan o agravan con el tiempo (Rumberger, 2001; Hammond, 2007; Román y Goicovic, citados en INEE, 2011). Aunque las causas de índole estructural, económicas y socioculturales, quedan fuera del alcance del sistema educativo, también influyen, por lo que es conveniente valorar por ejemplo, la relevancia de los vínculos entre la educación media superior, el mercado laboral y la educación superior (INEE, 2011). Por lo tanto, el abandono escolar es el resultado de un proceso de naturaleza diversa, por lo mismo, se trata de un problema sistémico, que si bien se acentúa en la educación media superior, en muchos casos inicia en la educación básica y se expresa en trayectorias escolares que presentan graves disparidades y desigualdades sociales (INEE, 2011).

La Encuesta Nacional de Juventud (ENJ, 2010, citado en SEP-SEMS, 2012) y la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP-SEMS, 2012) estiman que

⁶¹ Este indicador no toma en cuenta la aprobación, la reprobación o la deserción temporal durante la trayectoria escolar.

en México una tercera parte del abandono escolar está relacionada con razones de origen económico,⁶² cerca de otro tercio obedece a cuestiones institucionales y escolares,⁶³ y entre 15 y 20% a razones familiares⁶⁴ o individuales.⁶⁵ Sin embargo, la proporción en que las causas están asociada al problema puede variar dependiendo del contexto, del estudio y del nivel educativo de que se trate; por ejemplo, de acuerdo con Székely (2015) y con base en la ENDEMS, las causas del problema cobran distinta relevancia en diferentes regiones del país.⁶⁶ En este sentido, resulta un fenómeno multicausal en el que los factores anteriormente considerados no tiene un efecto aislado sobre la probabilidad de abandonar la escuela, por el contrario, tienen efectos multiplicativos en tanto la presencia del conjunto de variables elevan el riesgo de deserción (Espíndola y León, 2002; Abril et al, 2008; Santos, 2009; Cabrol y Henrich, 2004, citados en Miranda e Islas, 2016).

En otras palabras, el abandono escolar si bien se acentúa en la EMS, es el resultado del proceso en las trayectorias escolares de los estudiantes; es decir, los inadecuados resultados de la educación básica y las graves disparidades, deberán ser compensadas en la EMS y superior para que los estudiantes concluyan su educación de forma satisfactoria. Por ende, se requiere vigilar que la ampliación de las oportunidades educativas esté atenta a la calidad de la oferta escolar, de manera que no se reproduzcan o agudicen las desigualdades sociales y educativas preexistentes (INEE, 2011). Asimismo, se requiere incrementar las oportunidades educativas, y aprovechar el bono demográfico históricamente más significativo, cuyo tope máximo fue alcanzado en México en 2013.⁶⁷

⁶² Entre las causas económicas, destacan la falta de dinero en el hogar por bajos ingresos y la inserción al mercado laboral, ya sea por necesidad o por los incentivos que éste genera y que hace que el estudiante considere mejor opción trabajar que estudiar.

⁶³ Las causas institucionales o escolares se refieren a la desigualdad en la calidad de la oferta educativa en el nivel, prácticas pedagógicas tradicionales, formación docente inadecuada y condiciones laborales precarias; infraestructura y equipamiento insuficiente, incompatibilidad entre la cultura juvenil y escolar, entre otras.

⁶⁴ Vivir en un entorno vulnerable (violencia, drogadicción, etcétera) o pertenecer a un grupo étnico son factores que influyen; según datos del INEE (2015), entre la población de 15 a 17 años, asisten menos quienes presentan alguna discapacidad, habitan en zonas rurales o bien realizan trabajo doméstico o extra doméstico. Asimismo, el abandono escolar se vincula a la escolaridad de los padres, la estructura familiar y vivir con ambos padres.

⁶⁵ La desmotivación o el desinterés y problemáticas relacionadas con las adicciones, violencia o embarazos tempranos pueden influir en la interrupción de los estudios. Así, para los jóvenes con menor nivel de ingreso, la segunda razón para abandonar la escuela es el embarazo, tener un hijo o casarse (de acuerdo con la ENDEMS, 4.7% de los jóvenes que abandonaron se embarazó, embarazó a alguien o tuvo un hijo; el 17.5% ubicó el embarazo entre las tres principales razones de abandono, siendo la segunda con más menciones entre las mujeres, después de la falta de dinero).

⁶⁶ Las zonas Noreste y Península, Norte Centro, Noreste y Oriente Centro presentan un panorama muy similar al promedio nacional; en cambio, hay diferencias estadísticamente significativas entre éste y las regiones Sur, Occidente, Sur-Este, Metropolitana, Centro y Oriente-Golfo. En la región Sur, los factores económicos son significativamente más relevantes que a nivel nacional, mientras que las circunstancias escolares-educativas lo son en menor medida. En las regiones Occidente, Sureste y Metropolitana, los motivos escolares son los más importantes, mientras que en las regiones Centro y Oriente Golfo, el abandono se explica por una combinación de motivos escolares y factores personales.

⁶⁷ A pesar de que la proporción de jóvenes de 15 a 17 años ha disminuido en los últimos 20 años con relación al resto de la población, transitando de 7.38% en 1990 a 5.4% en el 2015, (Encuesta Intercensal, 2015; Censo de Población y Vivienda, 2010; XII. Censo de población y vivienda 2000; XI Censo General de Población y Vivienda, 1990), en términos absolutos, presenta un crecimiento sostenido que da como resultado la mayor generación de jóvenes en edades de cursar la EMS en la historia de México; por ende este bono demográfico, representa una importante ventana de oportunidad para impulsar el desarrollo social y económico del país.

Política educativa de atención al abandono escolar en educación media superior

El enfoque de la política educativa dirigida a atender el abandono escolar en EMS ha evolucionado con el tiempo. A partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), establecida en 2008, se pusieron en marcha acciones para mejorar la calidad de la oferta educativa y promover la permanencia de los jóvenes en la escuela.⁶⁸ Entre estas acciones se impulsó la expansión de la oferta de servicios, a través de la construcción, ampliación, rehabilitación y equipamiento de los planteles escolares, así como la creación de modalidades flexibles para promover la inclusión educativa, tales como la preparatoria abierta y en línea y los telebachilleratos comunitarios⁶⁹ que representan esfuerzos relevantes en la promoción del acceso y la permanencia de los estudiantes en condiciones desfavorecidas.

Cuatro años después de promulgada la RIEMS, en el año 2012, se estableció la obligatoriedad de la EMS, la cual supone, idealmente, beneficios para los jóvenes y el desarrollo económico y social del país; entre ellos el mejoramiento de la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad y, en definitiva, con el fortalecimiento de la cohesión social (INEE, 2011). Para lograr dichos beneficios se requería la realización de esfuerzos e inversiones; es decir, mayor asignación de recursos para ampliar la cobertura, mejorar la infraestructura y el equipamiento, así como la formación docente; igualmente y por parte de las autoridades educativas, padres, tutores y los mismos estudiantes se requería mayor atención para lograr que todo alumno que ingresara al nivel lo concluyera, lo que suponía establecer una base de equidad para el ingreso, permanencia, continuidad y conclusión exitosa en un marco de calidad educativa (SEP-SEMS, 2012).

Además de la acción pública referida anteriormente, en la actualidad, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) ha implementado un conjunto de intervenciones dirigidas, explícitamente, a atender el abandono escolar. A partir de 2011 con el Programa Síguete, Caminemos Juntos se incluyeron acciones para contribuir a la mejora del aprovechamiento escolar, incrementar la tasa de eficiencia terminal y disminuir los índices de deserción y reprobación. El programa articuló seis dimensiones: Sistema Nacional de Tutorías Académicas (que atiende el aspecto académico), Programa de Orientación Vocacional (que se enfoca al área vocacional), Construye T (que se orienta al ámbito psicosocial y afectivo),⁷⁰ Programa de Becas

⁶⁸ Entre ellas se destacan la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y los procesos de formación y actualización docente.

⁶⁹ Los telebachilleratos tienen el propósito de ampliar la cobertura de educación a la población que, por diversas razones, no puede acceder a un plantel convencional, así como contribuir a elevar el nivel educativo de la población, junto con los demás servicios existentes, para atender en primera instancia a las y los jóvenes en edad típica de cursar el bachillerato. De acuerdo con la SEP, con esta modalidad educativa se concreta el cumplimiento institucional de proporcionar EMS a los jóvenes que habitan en poblaciones pequeñas, hasta de 2500 habitantes y que no son atendidos por ninguna otra modalidad (SEP-SEMS, 2015).

⁷⁰ Los apoyos al desarrollo socioemocional de los estudiantes, iniciaron en 2008, mediante el Programa Construye T, para favorecer el desarrollo integral de los jóvenes para que culminen sus estudios y puedan enfrentarse exitosamente a los retos de la vida; a través del impulso al liderazgo de los directivos y docentes; la mejora del ambiente escolar y la movilización de la comunidad escolar para prevenir efectivamente el desarrollo de conductas de riesgo.

(dimensión económica),⁷¹ el Sistema de Alerta Temprana (generador de información para acciones de intervención oportuna) y el Programa de Fomento a la Lectura.⁷² De acuerdo con Mendieta y Castro (2017) “estas intervenciones configuraron el escenario actual de la política de atención al abandono en EMS, la cual se caracteriza por tener un abordaje integral de respuestas diversificadas para atender el problema desde diversas aristas. Dicha política está conformada por el Movimiento contra el Abandono Escolar Yo no abandono” (p. 87), el cual surge como una estrategia que considera la multidimensionalidad del problema y atiende aspectos individuales, sociales, institucionales y académicos.

Esta estrategia articula los instrumentos de detección de los alumnos en riesgo de abandono del Sistema de Alerta Temprana, el programa de tutorías académicas y el programa de orientación vocacional. Asimismo, incorpora nuevas acciones que buscan incentivar el diálogo con los padres de familia en planteles de EMS; el uso de redes sociales para prevenir y atender el abandono escolar; la recepción e inducción de los nuevos estudiantes en los planteles para favorecer una transición más amigable de la educación secundaria a la EMS, y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Una de las principales diferencias de esta estrategia con respecto a las anteriores consiste en el impulso a la gestión escolar, ya que promueve que los directores de los planteles lideren los procesos de planeación estratégica y fortalezcan el involucramiento de la comunidad escolar en la atención del abandono escolar (SEMS-SEP, s/f).

Acerca de los resultados y algunas consideraciones finales

Si bien la tasa de abandono ha ido en disminución, como se mencionó anteriormente, no es posible atribuir dicha disminución a las políticas implementadas, debido a que aún es escasa la evaluación sobre los resultados de las acciones públicas; no obstante, en el año 2015, la SEMS y el Instituto Nacional de Salud Pública realizaron un estudio denominado “Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior”, en el que se apuntan posibles efectos de las acciones que conforman la estrategia en la reducción del abandono escolar en 5 de los 33 subsistemas en 13 entidades federativas. Del mismo modo, se identifica que esta estrategia tiene un efecto significativo para evitar que los estudiantes dejen sus estudios y se señalan importantes áreas de oportunidad en relación con los mecanismos de seguimiento de la estrategia y la falta de involucramiento de la comunidad escolar.⁷³

⁷¹ Los apoyos económicos para incentivar la permanencia de los estudiantes en el nivel medio superior son fundamentalmente dos: 1) el Programa de Becas de Educación Media Superior (PROBEMS), que es parte del Programa Nacional de Becas (PNB) y una beca especial para los estudiantes en riesgo de abandonar, y 2) el Programa Prospera, Programa de Inclusión Social, dirigido a familias beneficiarias con miembros en EMS, y su componente de Jóvenes con Prospera incorporado en 2003. El objetivo del éste último es otorgar apoyos económicos para la inscripción, permanencia y asistencia regular a la EMS de los jóvenes de hasta 21 años 11 meses, miembros de las familias beneficiarias de los programas de la Secretaría de Desarrollo Social. Adicionalmente, para incentivar la conclusión de la EMS, se otorga un estímulo a los que lo concluyen, denominado Jóvenes con Prospera.

⁷² La mayoría de los componentes ya existían, sólo las dos últimas dimensiones fueron creados en 2011.

⁷³ Entre éstas se destaca que 1) Sigue siendo relativamente baja la proporción de planteles que cuentan con un mecanismo de seguimiento de las acciones para atender y prevenir que los jóvenes dejen la escuela (54%). 2) Las inasistencias son un elemento precursor clave del abandono escolar y deben vigilarse de manera frecuente y periódica. Por ello, resalta que todavía 3 de cada 10

Este estudio es valioso en tanto asocia factores relacionados a la interrupción de la trayectoria educativa y apunta a posibles efectos de las acciones que conforman la estrategia en la reducción del abandono escolar; sin embargo, no ofrece explicaciones sobre los resultados observados. Con el propósito de entender dicha problemática, en el año 2016 el INEE realizó una evaluación que intentó conocer los procesos de implementación de la política e identificar la valoración de la comunidad educativa sobre el Movimiento contra el Abandono Escolar. Esta evaluación señala que una de las fortalezas de dicha estrategia radica en su diseño flexible, el cual otorga autonomía a los actores escolares para la toma de decisiones en el nivel micro de la política, lo cual plantea un cambio en la gestión escolar, al poner al centro el liderazgo del directivo y la participación de la comunidad escolar. Esto posibilita el involucramiento progresivo de los actores escolares y propicia el trabajo colaborativo para identificar el problema del abandono como multicausal y la posibilidad de planear acciones, de prevención y atención, en función de metas específicas de reducción del abandono por subsistema y planteles (INEE, 2017).

Si bien el diseño de la política es adecuado, en su implementación encuentra algunos obstáculos; por ejemplo, como los planteles y subsistemas son diversos, existen dificultades en la adaptación a los contextos más desfavorecidos;⁷⁴ donde no se cuenta con los recursos, ni las capacidades o capacitación suficiente para su aplicación. De esta forma, la falta de recursos (económicos, materiales, de infraestructura, humanos e incluso tiempo) plantea incoherencia entre el diseño y la operación. Otro ejemplo relevante son las tutorías que ofrecen los docentes para atender a los estudiantes con problemas de aprendizaje; las cuales no cuentan con óptimas condiciones, debido a que muchos docentes son designados por la autoridad escolar sin el perfil idóneo para desempeñar esta función; además es una actividad no remunerada que se realiza en espacios poco propicios. Por otra parte, a pesar de que el Movimiento Yo no abandono se dirige a los estudiantes, la evaluación evidencia una escasa participación juvenil, ya que los jóvenes se encuentran al margen de la planeación y toma de decisiones en los planteles, de esta forma no se propicia el sentimiento de pertenencia e identidad, que podría favorecer la permanencia en la escuela. En este sentido, existe una importante área de oportunidad, comunicación y socialización de la estrategia para que se logre un mayor involucramiento y compromiso de los actores implicados en sus diversos niveles de operación (INEE, 2017).

Finalmente, cabe destacar que han sido importantes los esfuerzos realizados por el Estado Mexicano para atender el problema del abandono escolar; no obstante, aún falta mucho por hacer para trabajar de manera integral, coordinada, articulada y con

directores no sigue frecuentemente el ausentismo de los estudiantes. 3) Un bajo desempeño académico es uno de los factores más relevantes del abandono escolar (...) solamente 2 de cada 10 directores revisa el desempeño escolar cada dos o tres meses. 4) La tarea de prevenir el abandono escolar requiere el involucramiento de toda la comunidad escolar, (...) esto aún no parece ser común en los planteles, pues en muy pocos de ellos hay entrega a los padres de boletines periódicos sobre el desempeño de sus hijos (25%) y 5) Es necesario desarrollar protocolos de respuesta inmediata ante casos de abandono escolar, (...) [por ejemplo] solo 21% de los directores reporta que exista en su plantel la práctica de enviar mensaje de texto al celular de alguno de los padres.

⁷⁴ Algunas particularidades de los propios subsistemas inciden en el abandono escolar, tales como, la ubicación del plantel, el prestigio de la institución, el cobro de matrícula y/o la existencia de reglamentos escolares rígidos.

los recursos necesarios para prevenir y atender el abandono escolar. Para ello, sería necesario, desde la macro política, contar con sistemas de información que permitan dar seguimiento a los estudiantes desde su ingreso al SEN, así como detectar a tiempo a los estudiantes en riesgo de abandono, acompañar a los que decidan reingresar al sistema educativo y apoyarlos en la transición de un nivel educativo a otro; e implementar estrategias de articulación intergubernamental y de coordinación intersectorial, interinstitucional que permita generar sinergias en la atención del problema; desde la micro implementación, en el nivel de los planteles escolares se requiere capacitar a los actores educativos (fortalecer las tutorías y la orientación educativa), y sensibilizarlos para garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes y para que las escuelas sean espacios de real participación juvenil.

La pérdida anual de más de 700 mil jóvenes de la EMS no es un fenómeno intrascendente, por lo que el SEN debe lograr la cobertura universal, a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022, tal como se plantea en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y de esta forma cumplir la obligación de garantizar el derecho a la educación a todos los jóvenes mexicanos.

Referencias

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La educación media superior en México: Informe 2010-2011*. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>
- _____. (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. Ciudad de México: INEE.
- _____. (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y Media Superior*. Ciudad de México: INEE.
- _____. (2017). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/informe/P11242.pdf>
- Mendieta, G. y Castro, M. (2017). *Estrategias de política implementadas para atender el abandono escolar en educación media superior*. Gaceta de la Política Nacional de evaluación Educativa en México. Año 3. Número 7. 85-89. Marzo-junio 2017.
- Miranda, F. e Islas, J. (2016). *El efecto de las becas en la trayectoria de los estudiantes de educación media superior*. El caso del programa de estímulos para el bachillerato universal, PREBU-PREPA Sí. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* (4), 53-65. Obtenido de http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_4_miranda_islas_becas_estudiantes_bachillerato_universal.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2016) *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*. Obtenido de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior (s/f). *Movimiento contra el Abandono Escolar*. Obtenido de http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/7/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf
- _____. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS)*. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- _____. (2015) Documento base: Telebachillerato Comunitario 2015. México: SEP. Recuperado de: http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/DOCUMENTO_BASE_TBC_2015.pdf
- Székely, M. (2015). Estudio, resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención al abandono en EMS (documento interno). México, FLACSO.

RELACIONES ENTRE ACTUACIONES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS E ÍNDICES DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN CÁTEDRAS DE PRIMER AÑO.

Línea Temática: Prácticas curriculares

Mildred Martinez.

mildredmmartinez@hotmail.com

Gabriela P. Cabrera.

gabriela.pilar.cabrera@gmail.com

Sandra M. Pavón.

sandra_m_pavon@hotmail.com

María Mercedes Videla.

mercedesvidela@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Villa María.

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas.

Medicina Veterinaria

Resumen. El abandono de los estudios en primer año del Nivel Superior Universitario constituye un problema dado las consecuencias negativas, económicas, sociales, psicológicas y familiares que provoca. Desde el plano institucional universitario, asistimos entonces a escenas y contextos globales que nos plantean la necesidad de repensar los procesos de formación y los modos en los que éstos nos interpelan. En dirección a dar respuesta a esta problemática, la presente comunicación da cuenta de un estudio que se desarrolla en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. Específicamente, se busca establecer relaciones entre las actuaciones pedagógico-didácticas puestas en marcha en cátedras de primer año e índices de retención de estudiantes. Esto, a los fines de contar con registros sistemáticos y disponer de datos fácilmente accesibles, que se constituyan en indicadores que posibiliten la orientación de cursos de acción a seguir y la consiguiente intervención. Cabe destacar que esta investigación propone una combinación de estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas, en pos de sostener un enfoque progresivo que requiere una articulación permanente entre el abordaje teórico y el trabajo de campo. Sumado a esto, una actitud de apertura y flexibilidad al uso de estrategias e instrumentos metodológicos; recaudos en la labor de descripción e interpretación y por último la necesaria triangulación teórica, metodológica y de sujetos implicados. Por otra parte, logra la conformación de redes de intercambio de

experiencias de innovación educativa, como un dispositivo de transformación en las prácticas docentes. En torno a ello, se propone una manera de investigar en la que la experiencia y la presencia del sujeto constituyan un núcleo de sentido en todo el proceso. Básicamente se trata de escuchar a los distintos actores institucionales intervinientes, teniendo en cuenta a la educación como una relación, como un espacio de encuentro con el “otro” muchas veces pensado de manera predeterminada, dejando de lado lo que tiene la experiencia de contingente y novedosa.

Descriptores o Palabras Clave: Dispositivos pedagógicos innovadores, Retención estudiantil, Redes de intercambio docente.

1. Introducción

Los nuevos marcos económicos, sociales, políticos y particularmente culturales conllevan el reconocimiento de la irrupción de nuevas prácticas, sentidos, órdenes y lógicas tanto a nivel del individuo como de las instituciones. Por lo tanto, se plantea la necesidad de repensar nuestros procesos de formación y acción como docentes investigadores en nuestras prácticas cotidianas.

En esta comunicación, se presentan resultados sobre estudios realizados en una universidad pública argentina, la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) en la Carrera de Medicina Veterinaria; desde el Grupo de Innovación Educativa (GIE). Éste es conformado por un grupo de docentes y técnicos del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas. Cabe aclarar que la carrera se dicta en la localidad de Villa del Rosario, situada en el interior de la Provincia de Córdoba, en una zona agrícola ganadera. Dicha carrera ha sido acreditada recientemente por Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CoNEAU). En este marco, cabe señalar el diseño y puesta en marcha de un plan de mejora en la calidad educativa y seguimiento de estudiantes en pos de la retención. Al respecto, los docentes participantes del proyecto incorporaron dispositivos pedagógico-didácticos de distinta naturaleza como el hipertexto, el establecimiento de analogías entre las conceptualizaciones teóricas y los productos emergentes, la instrumentación del aula taller y sistemas de tutorías presenciales y virtuales mediados por redes sociales (Facebook), el trabajo en equipos colaborativos y los espacios de discusión en forma de mesa de debates. Sumado a esto, los aportes que suponen las nuevas tecnologías de la información y comunicación como recursos mediadores de los procesos de transformación de la enseñanza.

En la misma línea, se mantienen relaciones de cooperación e intercambio con distintos investigadores, en especial con el Grupo de Innovación Educativa (GIEMATIC), de la Universidad Politécnica de Madrid, quienes se abocan al estudio sobre la tasa de permanencia - retención del primer año como indicador de calidad. También se vienen realizando trabajos en colaboración con integrantes de la Conferencia sobre Abandono en la Educación Superior (CLABES), de la cual se ha participado en el año 2015 en la Universidad de Talca, Chile y en 2016 en la Universidad Nacional de Quito, Ecuador.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

En los últimos años se han realizado estudios para analizar las causas del abandono universitario. El problema es bastante complejo y numerosos autores (Dubet, 1994; Ezcurra, 2007; García Ros *et al.*, 2012; Tinto, 1975, 2007, Pascarella y Terenzini, 2005) señalan su relación con el proceso de integración en la universidad, ya que el mayor

porcentaje de abandono se produce en el primer curso. En esa línea, Guzmán y Serrano (2011), señalan que las experiencias del primer año suelen resultar difíciles debido al desconocimiento acerca del ambiente universitario.

Según Tinto (1975), la integración académica y social es la variable que da cuenta de la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario. Otros estudios identifican una mayor constelación de causas relacionadas con una amplia variedad de situaciones, y que van desde el abandono por la mala formación previa (Zubieta y Susinos, 1986), el origen social (Latiesa, 1992), la baja autoestima (Masjoan, 1989) u otras características psicológicas como incapacidad para demorar las recompensas o superar obstáculos (Tinto, 1975; Landry, 2003), por el agotamiento de las convocatorias de exámenes (Escandell y Marrero, 1999), la elección inadecuada de estudios (Corominas, 2001), hasta dificultades en las estrategias de aprendizaje (Ryan y Glenn, 2003) o características familiares o circunstancias de vida (Sinclair y Dale, 2000).

Pese a la gran cantidad de estudios realizados, se advierte que la investigación sobre factores de permanencia se puede enriquecer realizando un seguimiento sobre las condiciones sociodemográficas, socioculturales y de rendimiento de acuerdo a estrategias pedagógicas innovadoras implementadas por los docentes, a los fines de utilizarlas para promover dispositivos institucionales de retención estudiantil.

3. OBJETIVO GENERAL

Establecer relaciones entre las actuaciones pedagógico-didácticas puestas en marcha en cátedras de primer año e índices de permanencia de estudiantes.

Retomando la premisa de trabajo de la presente comunicación se propone, que la actividad de investigación y la conformación de redes de intercambio de experiencias de intervención profesional se constituyan en políticas de transformación en las prácticas académicas. Se parte de una concepción que postula que la producción de conocimiento científico no puede ser un proceso sin sujetos. Se propone una manera de investigar en la que la experiencia y la presencia del sujeto constituyan un núcleo de sentido en todo el proceso. Se busca así romper con una falsa dicotomía sujeto-objeto de investigación, reconociendo el carácter encarnado y socio históricamente determinado del investigador o las investigadoras en éste caso.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación propone una combinación de estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas. Se procura sostener un enfoque progresivo que requiere una articulación permanente entre el trabajo teórico y de campo; una actitud de apertura y flexibilidad en el uso de estrategias e instrumentos metodológicos; recaudos en la labor de descripción e interpretación; exigencia de triangulación (teórica, metodológica y de sujetos implicados).

Los datos sobre las condiciones sociodemográficas, socioculturales y de rendimiento de los estudiantes se relevaron mediante encuestas semi-estructuradas. Se complementó esta información a partir de planillas de seguimiento de asistencia, calificaciones periódicas de parciales y trabajos prácticos intermedios, aportadas por los docentes. Esta información se almacenó en una base de datos, la que se actualiza de manera periódica y permite el monitoreo sistemático. Ahora bien, para el procesamiento estadístico de la base de datos se utilizaron el *software* estadísticos *InfoStat* Versión 2017 y la herramienta *Microsoft Office Excel* Versión 2013.

Por otra parte, se diseñó un registro de prácticas docentes que fueron sistematizadas y analizadas con apartados de corte cualitativo a lo largo del período que abarca la investigación. El análisis identificó e interpretó las condiciones favorecedoras de la retención de estudiantes a partir de las experiencias pedagógico-didácticas implementadas.

Además, se enfocó el análisis de los contenidos de las planificaciones en relación a las estrategias metodológicas y modalidad de evaluación. Siendo las unidades de análisis las prácticas docentes de las materias de primer año de la carrera de medicina veterinaria.

5. RESULTADOS

Es importante precisar, el aumento significativo del promedio de alumnos inscriptos en las materias de primer año, a partir del año 2014 (Gráfico 1). Esta situación motivó la necesidad de promover acciones tendientes a la retención y permanencia de los estudiantes. Es en respuesta a ello, que en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa, tienen lugar el desarrollo del GIE.

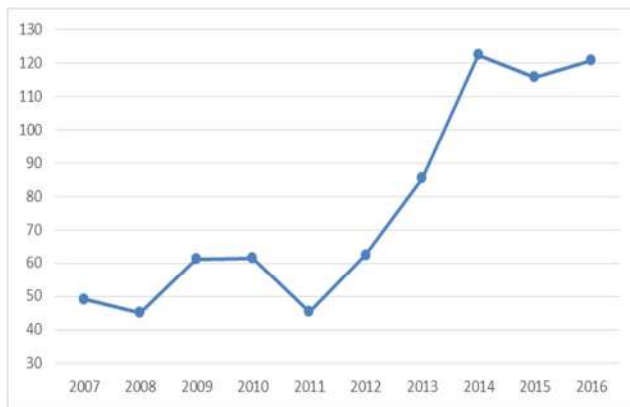


Gráfico N° 1. Evolución del promedio de inscriptos a primer año.

En cuanto a las actividades realizadas por el GIE, en el marco de un abordaje interdisciplinario, se citan:

- Reuniones de planificación de talleres con estudiantes (diseño y confección de afiches de invitación, selección de técnicas participativas, confección de material audiovisual con información relevante para trabajar con estudiantes y luego con docentes).
- Seminario-taller de apoyo a la integración académica y social con estudiantes de primer año y estudiantes avanzados de la carrera. De esto, por una parte surgió la elaboración de una serie de 'buenas prácticas' que fortalecen la permanencia en la universidad. Se registró y analizó el material recogido en dicho seminario y este material se clasificó en distintas dimensiones: Dimensión administrativa-organizacional; Dimensión pedagógica- didáctica y Dimensión psico-social.
- Generación de una base de datos de todos los ENI (Estudiantes de Nuevo Ingreso) cohorte 2016; entendiendo como tales aquéllos que acceden al sistema universitario por primera vez en ese año, matriculándose en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNVM.
- Diseño, implementación y evaluación de prácticas docentes innovadoras, promovidas desde el espacio de mesas de trabajo entre docentes de primer año. Cabe destacar entre esas prácticas, aquellas que resultaron recurrentes en los espacios implicados en las mesas de trabajo: contextualización en las ciencias veterinarias de los conocimientos específicos de cada área; aprendizaje basado en problemas, aprendizaje ubicuo, formatos de trabajo grupal variados, aprendizaje colaborativo, implementación de la co-evaluación y autoevaluación.
- Diseño e implementación de mecanismos de seguimiento y retención de alumnos, en pos de monitorear de manera continua los resultados de la aplicación de dichas prácticas docentes innovadoras, de modo de favorecer la mejora de los índices de permanencia.

Cabe señalar que, estas acciones parecen incidir favorablemente en el índice de regularización obtenido durante 2016 respecto de los años 2014 y 2015. Específicamente, en relación a 2014, se evidencia mejora en 6 de las 9 asignaturas que componen primer año y 5 respecto de 2015 (Gráfico 2). Por ejemplo, en la asignatura Bioestadística se registró un aumento significativo en el índice de alumnos regulares (48% en 2014, 74% en 2015) y en Inglés (31% en 2014 y 51% en 2015).

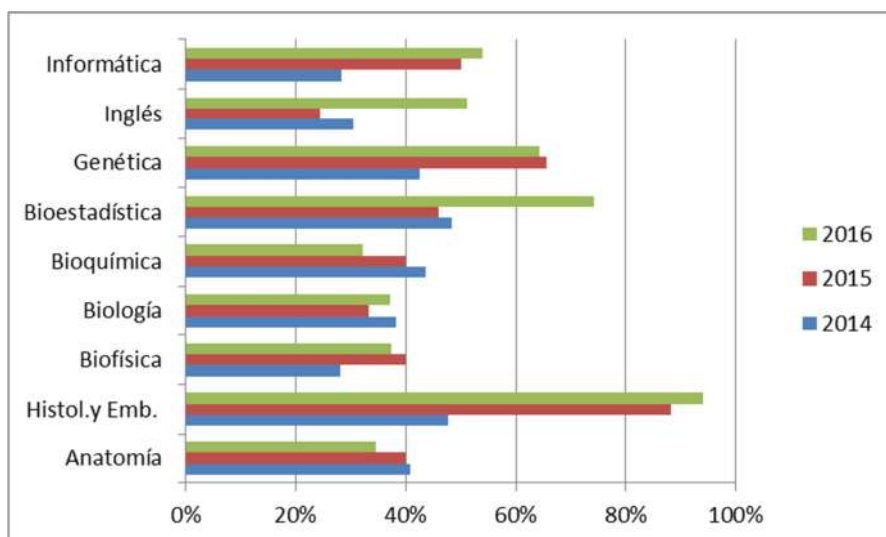


Gráfico N° 2. Distribución de los estudiantes según la condición de libre o regular

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Si bien se observa una mejora en 2016, para los índices de regularidad en 6 de las 9 asignaturas que componen el plan de estudio para primer año, algunos de ellos siguen por debajo del 40%.

Ahora bien, los equipos docentes implicados en el Grupo de Innovación Educativa pertenecen a Inglés, Bioestadística y Biofísica; en éstas se logró un aumento del índice de regularidad, aunque Biofísica sigue por debajo del 40%.

Por otra parte, parece haber una incoherencia entre el índice de regularidad y el índice de aprobación en exámenes finales de alumnos regulares, en Histología y Embriología. Siendo de un 94% el índice de regularidad para 2016, sólo el 33% de los alumnos inscriptos como regulares (n=72) aprobaron en examen final en los turnos de diciembre de 2016 y febrero 2017. Esto parece evidenciar, una incongruencia entre la

modalidad de evaluación durante el cursado y la instancia de examen final; cuestión recurrente en otras de las asignaturas tanto de primer año como de otros años.

Si bien hay un interés creciente de los equipos de docentes de primer año, en participar en el Grupo de Innovación Educativa, aún falta la decisión de muchos de los docentes que componen estos equipos.

Teniendo en cuenta los signos epocales que nos atraviesan, signados por una gran desvinculación, en donde la subjetividad de los sujetos se constituye fragmentariamente, una condición que aparece como necesaria, es la de articular entre las instituciones que nos ocupamos de trabajar “sobre las personas” al decir de Dubet (2006). Articular de manera intra e interinstitucional y también dentro del equipo de trabajo.

En este sentido, resulta favorable la construcción colaborativa de prácticas docentes innovadoras, por parte de los equipos de profesores de las distintas asignaturas. Esto de propiciar un espacio de reflexión sobre la práctica docente, siendo que muchos de los docentes son profesionales de áreas específicas y que no recibieron formación en pedagogía y didáctica, resulta muy alentador. A partir de este espacio, se crea un ambiente de diálogo pedagógico-didáctico en el que comienza a tener lugar la investigación-acción.

Otra condición que aparece como potente es hacer lugar a lo nuevo, abriéndonos a la experiencia, escuchando al otro, visualizando y haciendo lugar en la trama, estableciendo lazos de confianza y responsabilidad recíproca a través de la conformación de redes de intercambio en la temática de la permanencia y el abandono.

Con base en estas consideraciones, y con el interés de profundizar la experiencia desarrollada en el presente documento; proponemos avanzar en el intercambio de estrategias y dispositivos de intervención para optimizar el acceso y la permanencia de estudiantes de primer ingreso. De modo de generar otras actividades de capacitación, transferencia y difusión de conocimientos e incorporar a otros profesores, grupos e instituciones que quieran sumarse.

7. REFERENCIAS

Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19,1, pp.127-151.

Dubet, F. (1994). “Dimensiones y Figuras de la Experiencia Estudiante en la Universidad de Masa”, *Revue Française de Sociologie* N° 35. Pp 511 a 532.

Dubet, F (2006). *El declive de la Institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa editorial. Barcelona.

- Escandell, O. Y Marrero, G. (1999). "El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución". Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo.
- García, A, Blanco J. Casaravilla, A., Castejón, Á., Gonzalo, A., Mahillo, M.Á., Malinga, M. Protocolo de calidad para la tasa de permanencia a un año en la Universidad Politécnica de Madrid. III Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior. III CLABES.(2013) Méjico. Actas, ISBN: 978-84-15302-71-1, pp. 985-995.
- García Ros, R.; Pérez-González, F.; Pérez Blasco, J. y Natividad, L. (2012). "Evaluación del stress académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, (2), 143-154.
- Guzmán Gómez, C. Y Serrano Sanchez, O. (2011). "Las puertas del ingreso a la educación Superior". *Revista de la educación superior issn: 0185-2760*. Vol. XL (1), No. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 31-53.
- Landry, C.C. (2003). "Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64, 3A, 825.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Masjoan, J.M. (1989). "Escala de valores instrumentales, autoestima y permanencia en el sistema educativo". *Sociología de la Educación*, 11, 169-203.
- Pascarella, E.; Terenzini, P. (2005). *How college affects students. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, M.P. y Glenn, P.A. (2003). "Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey". *Journal of College Student Retention*, 4, 3, 297-324.
- Sinclair, H.; Dale, T. (2000). "The effect of student tuition fees on the diversity of intake within a Scottish new university". Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference, Cardiff University.
- Tinto, V. (1975). "Abandono de la Educación Superior: una síntesis teórica de las investigaciones recientes", *Revisión de la Investigación Educativa* 45 (1): 89 – 125.
- Tinto, V. (2007) Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8 (1), 1-19.
- Zubieta, J.C. y Susinos, F. (1986). Desigualdad de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias. En M. Latiesa (Comp.). *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.

DESDE EL DESGRANAMIENTO TEMPRANO A LAS PRÁCTICAS DOCENTES⁷⁵.

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares.

Rosso, Martha¹

Soria, Mercedes¹

Vaira, Stella²

Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Villa María

marthasosso@gmail.com

Resumen. Numerosas investigaciones sobre Educación Superior señalan que los problemas más frecuentes que enfrentan dichas instituciones, se relacionan con la deserción, el desgranamiento y la cronicidad. En Argentina el problema de la retención y la graduación de estudiantes en el subsistema universitario de la Educación Superior, continúa siendo relevante. El caso de las ingenierías es aún más preocupante puesto que, si bien es considerada una disciplina fundamental para lograr consolidar el desarrollo industrial, la innovación productiva, su tasa de egreso es una de las más bajas. La revisión bibliográfica sobre el abandono de los estudios universitarios muestra que la problemática ha sido abordada desde el análisis del rendimiento académico de los estudiantes y de los factores de riesgo asociados con distintos aspectos de esta variable, pero son escasas las investigaciones que han estudiado el impacto sobre el rendimiento académico y el abandono, de factores tales como la duración y flexibilidad de los planes de estudio, tecnologías pedagógicas o la cultura organizacional, entre otros. Investigaciones realizadas en la Facultad Regional Villa María de la Universidad Tecnológica Nacional (FRVM-UTN) han puesto de manifiesto el fuerte desgranamiento que se produce en el ciclo básico de las carreras de ingeniería. Lo que motiva a indagar desde y en el propio campo de las materias básicas de ingeniería, las prácticas pedagógicas cotidianas, en el marco del enfoque organizacional e interaccional de Tinto. Es propósito de este estudio, analizar la evolución del desgranamiento inicial en las carreras de ingeniería en nuestra unidad académica e indagar sobre las prácticas docentes para establecer una posible relación

1 Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Villa María. 2 Universidad Nacional del Litoral – Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

con el desgranamiento temprano. La metodología de investigación adhiere al paradigma cuanti-cualitativo de la investigación social. El enfoque cuantitativo se basó en un diseño longitudinal retrospectivo de cohortes de ingresantes en el período 2002 - 2016 y el enfoque cualitativo se basó en un análisis documental de fuentes primarias de información tales como planificaciones, diseños curriculares, entre otros. Los resultados obtenidos hasta el momento, muestran que el desgranamiento medido en el primer año de las carreras de ingeniería por materia arrojó valores comprendidos entre el 19,06% y el 70,07%. Por su parte, el análisis de las planificaciones de las asignaturas del área matemática, si bien muestran algunos cambios en los últimos años del período analizado, en general, no expresan un claro despegue de la metodología tradicional.

Descriptores o Palabras Clave: Desgranamiento Temprano, Prácticas Docentes, Carreras de Ingeniería.

1. Introducción

Diversos estudios sobre Educación Superior señalan que los problemas más frecuentes que enfrentan dichas instituciones, se relacionan con la deserción, el desgranamiento y la cronicidad.

En Argentina el problema de la retención y la graduación de estudiantes en el subsistema universitario de la Educación Superior, continúa siendo relevante aun cuando los esfuerzos de abordarlo, tanto desde las políticas educativas como desde las propias instituciones, han sido múltiples.

El caso de las ingenierías es aún más preocupante puesto que, si bien es considerada una disciplina fundamental para lograr consolidar el desarrollo industrial, relacionar conocimiento con innovación productiva, y disminuir los niveles de dependencia tecnológica, su tasa de egreso (3,64%) es una de las más bajas (Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), 2013).

Numerosas investigaciones realizadas sobre el abandono de los estudios universitarios han abordado la problemática desde el análisis del rendimiento académico de los estudiantes y de los factores de riesgo asociados con distintos aspectos de esta variable, pero son escasas las investigaciones que han estudiado el impacto sobre el rendimiento académico y el abandono, de factores tales como la duración y flexibilidad de los planes de estudio, planes de becas, tecnologías pedagógicas implementadas o la cultura organizacional, entre otros (García de Fanelli, 2014, García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015, Fonseca, 2016, Fonseca y García, 2016).

Así mismo, investigaciones realizadas en la FRVM-UTN han cuantificado y puesto de manifiesto el fuerte desgranamiento que se produce en el ciclo básico de las carreras de ingeniería. Lo que motiva a indagar desde y en el propio campo de las materias básicas de ingeniería, las prácticas pedagógicas cotidianas, desentrañar sus modos

particulares de producción, abordar sus lógicas y rasgos distintivos desde una lectura integradora en busca de sentidos y significados propios y específicos. De allí que el propósito de este estudio es analizar la evolución del desgranamiento inicial en las carreras de ingeniería en nuestra unidad académica e indagar sobre las prácticas docentes para establecer una posible relación con el desgranamiento. El centro de interés de la investigación inicial en la deserción temprana tomó cuerpo durante el desarrollo de la misma, y desembocó en los aspectos internos del proceso educativo. Siendo de especial interés la investigación en la labor docente, lo anterior confluyó en el actual proyecto de investigación (PID): “Desgranamiento temprano en carreras de ingeniería y su relación con las Prácticas Docentes” (PID UTI4006TC), manteniendo año a año una actualización en la línea temporal del desgranamiento temprano.

2. Fundamentación

Como lo muestra el Informe 2016 Educación Superior en Iberoamérica, la matrícula en educación superior ha tenido un aumento sostenido entre los años 1970 a 2013/2014, en todos los países, pasando de 1.8 millones de estudiantes a 22 millones en 2014, con un crecimiento relativo promedio de 1,8 en el período 2000 – 2014 (Brunner y Miranda, 2016). Al respecto, de acuerdo con García de Fanelli y Adrogué de Deane (2015), Argentina presenta un nivel de masificación alto que la ubica, según la tipología de Trow, en el estadio de universalización de los estudios de educación superior. Destacándose entre los países de América Latina por tener una de las más altas tasas brutas de educación superior. Si bien, el carácter no selectivo del acceso al sistema universitario nacional, en la mayoría de las instituciones, favorece ese grado de escolarización, la ausencia de exigencias tanto académicas como económicas en la admisión a los estudios superiores no garantiza la equidad de resultados debido a huecos en términos de recursos académicos, capital cultural y socioeconómico.

La UTN no fue ajena a los procesos de transformación que se dieron a partir de la década del 80 con el retorno de la democracia en nuestro país, la normalización de sus universidades y el ingreso irrestricto a las mismas. Problemas como el bajo índice de egreso, el elevado número de reinscriptos en las materias de los primeros años de las carreras, elevado fracaso en exámenes, bajo rendimiento académico de los alumnos, son temas preocupantes para esta institución desde comienzos de los años 90. Desde la implementación de los procesos de acreditación de las carreras de ingeniería promovida por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), las universidades en general y la Facultad Regional Villa María de la Universidad Tecnológica Nacional (FRVM - UTN) en particular, implementan planes de mejoras permanentes y participan de los planes de mejoramiento de la enseñanza de la ingeniería.

La bibliografía revisada hasta el momento (García de Fanelli, 2014, García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015, Fonseca, 2016, Fonseca y García, 2016), advierte sobre un

cambio en la composición de los estudiantes que ingresan a la universidad, estableciendo que una buena parte de jóvenes procede de trayectorias educativas previas con ciertos vacíos conceptuales, producto de las inequidades de los sistemas educativos. En este sentido, Fonseca y García (2016) realizan un detallado estudio bibliográfico acerca de la problemática poniendo en evidencia factores que obstaculizarían la integración académica y social de ese grupo de estudiantes, ya que ingresan con ciertas deficiencias en sus competencias académicas y sociales, lo que puede repercutir en el avance y graduación de ese grupo. Estas explicaciones ayudan a comprender el escenario en el que se desenvuelve el proceso formativo de las universidades, a las que, por otro lado, se les demanda que exploren nuevas propuestas pedagógicas y administrativas que atiendan a esas diferencias de modo de garantizar, a esos jóvenes, la posibilidad de graduarse, adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en el campo académico y profesional.

En este contexto, la teoría de Tinto (1989) resulta de utilidad especialmente cuando se analiza el abandono que tiene lugar dentro de una universidad en particular. El autor clasifica los enfoques teóricos desde la perspectiva individual, la perspectiva institucional y la perspectiva estatal. Desde el punto de vista institucional cobran peso la trayectoria académica y la integración del estudiante en el ambiente académico y social de la institución universitaria.

Respecto a las prácticas docentes, existen numerosas investigaciones que aportan conocimiento sobre ellas y sobre las dimensiones que la caracterizan (De Rivas 2003, Contreras 2003, Barrón Tirado 2015, Zabalza Beraza 2012). La revisión de esos trabajos muestra que existe una amplia concordancia con las características expuestas, es decir, se identifica el contexto socio-cultural-económico como condicionante, el componente objetivo (estructura organizativa y administrativa de la institución) y el subjetivo (hace referencia al carácter ético de las decisiones, a la coherencia), la reflexión (como una acción reflexiva permanente sobre la práctica)

En lo que se refiere al docente, diversos estudios (Giles 2006, Laudadio 2012, Litwin 2008, Titus 2010, Williner 2015) coinciden en que a éste se le abre el desafío de nuevos roles en el proceso de enseñanza, no solo dar información sino facilitar el aprendizaje de estrategias de estudio eficaces, cambiar el modelo de disertación magistral, asumir funciones de orientación. Además de que se hace necesario tener en cuenta las características específicas de cada disciplina, de los profesores que la transmiten e incluso de la cultura institucional de la cual son parte.

La interacción entre las características contextuales, el modo de aprender de los alumnos y el estilo de enseñanza de los docentes abre un abanico de temáticas y plantea la necesidad de que los docentes conozcan los factores que influyen en la configuración de una enseñanza significativa. Entre ellos, se encuentran las metas que

persigue el alumno, en particular cuando se habla de carreras con fuerte perfil tecnológico como las ingenierías de la FRVM - UTN.

El estudio de las prácticas docentes remite a un gran número de experiencias valiosas que llevan a cabo cada día los docentes. En este sentido, la didáctica procura analizar las condiciones de esas experiencias para, luego, identificar cuáles son más significativas. Los principios de prácticas de oficio fueron descritos con sencillez por Laudadio (2012), quien señala que se trata simplemente de ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, corregir a tiempo y, finalmente, reconocer errores y ayudar a superarlos. Litwin (2008) coincide al afirmar que las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Por lo expuesto, adoptamos la idea de Zabalza Beraza (2012) sobre lo que se entiende por buena práctica docente: "... son aquellas que necesariamente incluyen, el objetivo de buenos aprendizajes (en cantidad y calidad) pero que trascienden esa zona restrictiva de lo instructivo para proponerse mejoras tanto en los ambientes de aprendizaje como el valor y sentido de las cosas que se aprenden y la forma en que se aprende".

A los fines de este trabajo se define el *desgranamiento* como el número de alumnos que habiendo cumplimentado la inscripción a las materias correspondientes al año lectivo, *no alcanzan la regularidad de las mismas o bien la hayan perdido luego de 4 exámenes finales reprobados*, según lo establece la reglamentación vigente. Cabe aclarar que el Reglamento de Estudio para las carreras de grado en la UTN, no permite rendir exámenes finales en la condición de alumno libre, a excepción de Inglés. Se entiende por *desgranamiento temprano*, al desgranamiento producido durante los dos primeros años de cursado de las carreras.

3. Metodología

La metodología utilizada se corresponde con un diseño cuanti-cualitativo de investigación educativa (Cohen y Manion 1990, Goetz y Le Compte 1988). El estudio cuantitativo, es un estudio no experimental del tipo longitudinal, retrospectivo de cohortes de ingresantes (Hernández Sampieri 2000), (Herbas-Torrice y otros, 2016), en el período 2002 – 2016. Las *cohortes de ingresantes* son las cohortes *puras*, es decir, se consideró *ingresantes* a aquellos aspirantes que habiendo aprobado el Seminario Universitario (Ingreso) completaron la documentación requerida para terminar el trámite de inscripción, sin tener en cuenta los alumnos que ingresaron por pase provenientes de otras universidades o de otras unidades académicas de UTN. Se tomaron para analizar las carreras de ingeniería en Sistemas de Información, Mecánica, Química y Electrónica. Las materias consideradas, Álgebra y Geometría Analítica (AGA), Análisis Matemático I (AMI), Física I (FAI), pertenecen al grupo de materias básicas.

La fuente de datos consultada fue el Sistema Académico informático (SysAcad) de esta Facultad, accediendo a la información académica de los alumnos. A partir de los datos extraídos se determinó el porcentaje de desgranamiento por materia, por carrera y por cohorte en el primer año de cursado.

Para el estudio cualitativo, en una primera aproximación al objeto de estudio, se consultaron fuentes primarias de información, y se realizó un análisis de documentos tales como planificaciones, diseños curriculares, entre otros, identificándose categorías de análisis que permitieran describir las prácticas docentes prescriptas en dichos documentos. Asimismo, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a docentes del área de matemática, específicamente en este estudio se incluyen las entrevistas a docentes de AGA.

4. Resultados y análisis

Dos aspectos son importantes en el análisis de los resultados, uno, describir el comportamiento del desgranamiento por regularidad en el primer año de las carreras, otro, observar las categorías de análisis que permitieron captar las singularidades tanto de las prácticas docentes cotidiana como las prescriptas en los documentos analizados.

4.1 Desgranamiento en el primer año de las carreras

El desgranamiento medio global, para el período 2002-2016, se ubica en el 56,04% en el primer año de las carreras de ingeniería. Las materias Física I (FCAI) tiene asociado un Intervalo de Confianza del 95% [0,59; 0,63]; Análisis Matemático I (AMI) [0,56; 0,60], ambas por encima del promedio y son las asignaturas con menor número de alumnos regulares al finalizar la cursada, independientemente de la cohorte analizada, Álgebra y Geometría Analítica (AGA) [0,46; 0,50].

Analizando el desgranamiento por Carrera, se destaca que ingeniería en Sistemas de Información (en adelante Sistemas), tiene un desgranamiento superior al desgranamiento medio global (56,04%), ubicándose su media en el 62,78%. El desgranamiento en Química IC95% [0,45; 0,49] es menor que el desgranamiento que se produce en las otras carreras (Sistemas, Electrónica y Mecánica) y está 8,76% por debajo del valor de la media global.

En tanto que para la variable cohorte, los porcentajes varía entre un 44,5% para el año 2008 y un 72,75% en el año 2015. Desde un análisis longitudinal para las diferentes cohortes en el período 2002 – 2016, tanto las materias como las carreras presentan comportamientos diferentes a lo largo del tiempo, la Fig. 1, muestra la evolución del desgranamiento por materia correspondiente al primer año en el período bajo estudio.

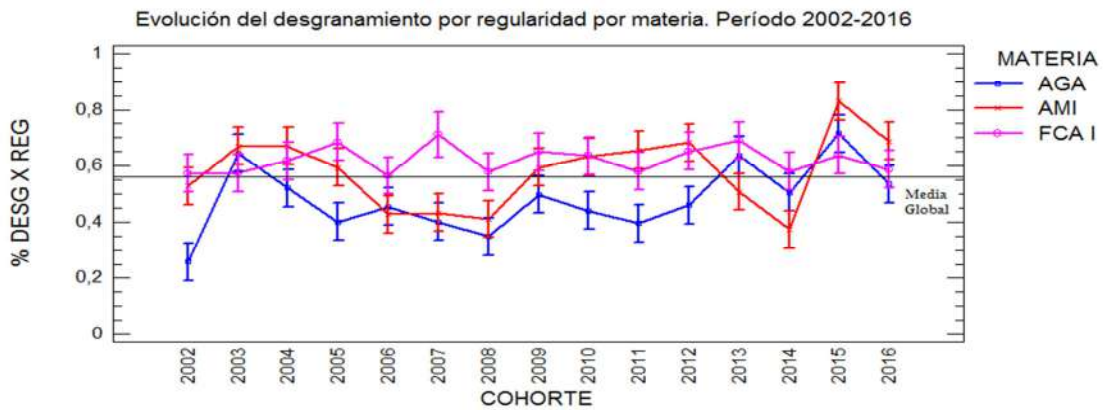


Fig. 1. Desgranamiento por regularidad en primer año por carrera por materia y por cohorte. Período 2002 – 2016 Medias y 95% de Fisher LDS.

Si bien FCA I predomina en el desgranamiento temprano en la mayoría de los años, ubicando sus valores porcentuales por encima del valor medio global del período (56,04%), tanto AMI como AGA, claramente tienen un importante incremento en sus porcentuales hacia finales del período. Asimismo, el análisis longitudinal de la variable Carrera (ver Fig. 2), muestra que la más afectada por el desgranamiento temprano es Ingeniería en Sistemas de Información, excepto en los primeros años del período (2002-2006) donde Electrónica presenta los mayores valores porcentuales de desgranamiento. Todas las carreras aumentan sus porcentuales significativamente hacia el final del período. En 2015 el desgranamiento promedio para todas las carreras se ubicó 16,7 puntos por encima del valor medio global, cifra que desciende en 2016 al 60,33%.

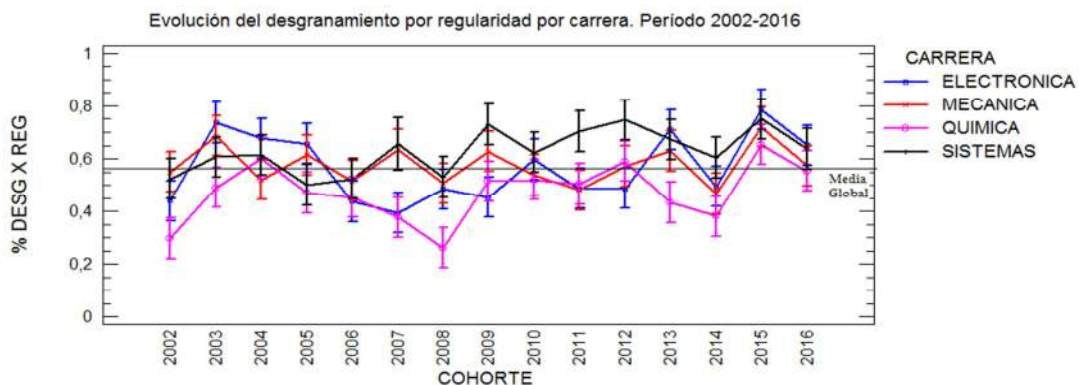


Fig. 2. Desgranamiento por regularidad en primer año por carrera por carrera y por cohorte. Período 2002 – 2016 Medias y 95% de Fisher LDS.

A raíz de lo expuesto, este grupo de docentes-investigadores entendió que era necesario indagar acerca de las prácticas docentes. En esta primera aproximación, partimos del análisis de los diseños curriculares de las carreras de ingeniería, para observar aquellos tópicos que definen las prácticas docentes prescriptas. Ella se caracteriza por ubicar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por señalar como una de las principales estrategias de enseñanza a la solución de

problemas, tomando los problemas básicos que dan origen a las distintas carreras de ingeniería como directrices en la selección de los contenidos, de la organización de las actividades académicas, de la selección de estrategias de enseñanza ya que un estudiante se va a formar “como un profesional realizando los procesos característicos de la profesión ingenieril”, encarar lo teórico-práctico como forma de producción del conocimiento, considerar aquellas estrategias que permitan una mayor interacción docente-alumno. Se señala además, que al ser la evaluación parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser desarrollada paralelamente al mismo en forma continua. Cabe mencionar que en 2016 se aprueba en UTN el nuevo reglamento de estudio donde, entre otras, se pone énfasis en la evaluación continua.

La concepción pedagógica que se desprende del análisis permite argumentar que se deja de lado la concepción positivista de la realidad para pasar a un enfoque constructivista de la misma, hay un pasaje del pensamiento pragmático a un pensamiento dialéctico, lo que define las prescripciones pedagógicas en los diseños curriculares. Cuando se refiere al aprendizaje, alude al aprendizaje significativo y en lo que respecta a la evaluación, menciona la evaluación educativa, que sin duda se refiere a la evaluación formativa.

En este contexto, en particular las planificaciones de los docentes de AGA y AMI, si bien muestran algunos cambios en los últimos años del período analizado, no expresan un claro despegue de la metodología tradicional. Es decir, aquella donde el docente es el actor principal de la situación didáctica, que utiliza la narrativa para explicar a sus alumnos los contenidos que deben aprender. El recurso didáctico principal es la exposición y las evaluaciones son del tipo sumativa para la acreditación de los saberes. En relación con lo expuesto, las estrategias didácticas de los docentes de Matemática en las carreras de Ingeniería en la FRVM evidencian las divergencias existentes entre las prescripciones del diseño curricular y la práctica docente, estando esta última más cerca de la pedagogía tradicional que del pensamiento crítico y reflexivo. El análisis de las entrevistas efectuadas a los docentes de Álgebra permitió advertir la necesidad de contextualizar el aprendizaje de la matemática a través de la resolución de problemas en el primer año de las carreras. Por otra parte, respecto del aprendizaje logrado por los alumnos en el primer nivel, coincidieron en que el aprendizaje logrado, en general, es a corto plazo y carente de sentido para el alumno. Por ello, el docente de primer año debe mantener una permanente relación con las cátedras del ciclo superior para conocer y adaptar aplicaciones que generen motivación suficiente en el alumno.

5. Conclusiones

El análisis de los resultados del desgranamiento en primer año, permitió identificar tanto las materias como las carreras donde la problemática se manifestó de manera más relevante. Así se observó que FCA I y AMI son las asignaturas con menor número de alumnos regulares. Al tomar en consideración las carreras, ingeniería en Sistemas

de Información presentó la situación más desfavorable por su alto porcentaje de alumnos desgranados por regularidad en el primer año, seguida de Electrónica, Mecánica y Química.

El análisis conjunto de las variables cohorte-materia y cohorte-carrera, mostró el desarrollo de la problemática en cada materia y en cada carrera en el período analizado. Así se pudo observar que, en general, todas las materias presentaron una evolución negativa en el período.

La enseñanza de AGA, AMI y FCA I representa un gran desafío en Ingeniería. Ellas constituyen la base sobre la que se sustentan los conocimientos de los tópicos de las especialidades y por otra parte, los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en dichos espacios curriculares impactan sobre el desgranamiento que se produce en el primer año de las carreras de Ingeniería. Asimismo, permitieron comprender que si bien puede existir una relación entre el desgranamiento temprano y la práctica docente, esta se encuentra atravesada por múltiples factores que exceden las decisiones que puede tomar el docente y que condicionan fuertemente su accionar.

Por otra parte, asumimos que podemos contribuir a la planificación de estrategias que favorezcan la retención en el primer año de la carrera trabajando en torno a los siguientes ejes: la práctica docente, tratando de acortar la distancia entre la pedagogía tradicional y aquella basada en el pensamiento crítico y reflexivo; las estrategias de enseñanza-aprendizaje, motivando al profesorado a la innovación y mejora continua; la evaluación, enfocando la misma hacia lo formativo en pos de la trascendencia de lo que se enseña y la calidad de lo aprendido; las materias integradoras de los primeros años, clarificando sus objetivos para revalorizar su rol que es central en el plan de estudios y la generación de espacios de reflexión, como un modo de mantener y facilitar la comunicación entre las cátedras con el fin de conocer y adaptar aplicaciones que generen motivación suficiente en el alumno.

Referencias

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, Vol. 13 (1), 35-56.

Brunner, J; Miranda, D. (2016) (eds.). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago de Chile: CINDA-UNIVERSIA. Extraído el 18 de Junio de 2017 desde <http://www.oteima.ac.pa/nueva/biblioteca/edsup2016.pdf>

Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Extraído el 6 de Noviembre de 2016 desde http://www.ies9018malargue.edu.ar/documentos/biblioteca/practica-profesional-docente/practica_docente-La-practica-docente-y-sus-dimensiones.pdf

De Rivas, T.; Martín, C.; Venegas, M.A. (2003). Conocimientos que intervienen en la Práctica Docente. *Praxis Educativa*, Vol 7. Extraído el 23 de Octubre de 2016 desde <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/237>

Fonseca, G. (2016). Incidencia del curriculum universitario en la decisión de permanecer o abandonar la universidad. In *Congresos CLABES*.

- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la educación superior*, 45(179), 25-39.
- García de Fanelli, A (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior, Conocimiento y Difusión*. 6(8), 1-30.
- García de Fanelli, A; Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: Dimensiones, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes* 16, 85-106.
- Giles, J; Ryan, D; Belliveau, G.; De Freitas, E.; Casey, R. (2006). Teaching style and learning in a quantitative classroom. *Active learning in Higher Education*, 7(3), 213-215.
- Herbas-Torrico, B; Frank, B; Vargas-Aranda, S; Murillo-Arevalo, N. (2016). Análisis estadístico de eventos históricos de abandono en la Educación Superior Privada en Bolivia. In *Congresos CLABES 2016*.
- Laudadio, J. (2012). Estilos de enseñanza en la universidad. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires. Paidós.
- SPU (2013). Anuario 2013. Estadísticas Universitarias Argentinas. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Extraído el 5 de Julio de 2017 desde <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>
- SPU. PROMEI I y II. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Extraído el 15 de Abril 2016 desde <http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/proyectos-de-mejoramiento/promei-i-y-ii/>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Titus, P.; Gremier, D. (2010). Guiding reflective practice: An auditing framework to assess teaching philosophy and style. *Journal of Marketing Education*, 32(2), 182-196.
- Zabalza Beraza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*. Vol. 10 (1), 17-42

TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS:

MÁS QUE PERSISTENCIA O DESERCIÓN

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

Claudia Amo

Escuela de Psicología

Pontificia Universidad Católica de Chile

coamo@uc.cl

María Verónica Santelices

Facultad de Educación

Pontificia Universidad Católica de Chile

vsanteli@uc.cl

Resumen. Las definiciones y operacionalizaciones de deserción y persistencia en educación superior (ES) tienden a diferir entre estudios, en función del nivel de análisis, el periodo de observación y la consideración o no de distintos tipos de deserción o persistencia. Esto dificulta la integración de sus hallazgos, y promueve visiones parciales del tránsito de los alumnos por el sistema de ES. Bajo la consideración de que deserción o persistencia solo son posibilidades dentro de un espectro más amplio de trayectorias, se presenta un estudio que reconoce la necesidad de avanzar en el desarrollo de clasificaciones de alumnos que den cuenta de la complejidad de sus tránsitos por el sistema. Mediante una aproximación empírica y exploratoria, se utiliza la técnica estadística de análisis de clases latentes para identificar los patrones de inscripción en el sistema de ES chileno que mejor representaran las trayectorias de 51.522 estudiantes egresados de secundaria en 2006 con ingreso a universidades en 2007 (lo que corresponde al 91,7% de esta población). Luego se analizaron las relaciones entre trayectorias y factores sociodemográficos, académicos, de interés vocacional y de financiamiento en 23.825 casos correspondientes a aquellos alumnos con ingreso a instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), ya que solo para dichos alumnos se cuenta con información relativa al interés vocacional. Los resultados muestran cuatro trayectorias como las más representativas de la cohorte estudiada. Las que según sus características se denominaron: Persistencia, Transferencia de Institución, Deserción

Tardía y Deserción Inicial. Al analizar los factores relacionados con cada una de ellas, fue posible distinguir que los factores de orden económico y académicos tienen mayor relación con Persistencia y ambos tipos de Deserción. Mientras que los factores relacionados con Transferencia de Institución tienen que ver con el interés vocacional y el cursar estudios en una región del país distinta a donde se cursaron los estudios secundarios. Esta propuesta, de clasificación de alumnos según sus patrones de inscripción en el sistema de ES, permite el análisis conjunto de distintos niveles de análisis y de varios años de seguimiento, logrando clasificaciones que discriminan con mayor precisión entre comportamientos de distinta naturaleza y estiman con mayor especificidad sus determinantes. Se discuten limitaciones y se esbozan desarrollos futuros de esta estrategia.

Palabras Claves: Trayectorias Universitarias, Deserción, Persistencia, Educación Superior, Educación Superior en Chile.

1. Introducción

La deserción emerge como preocupación y foco de estudios cuando la universidad evoluciona en su rol, a la vez que aumenta y diversifica su población de estudiantes (Berger, Blanco Ramírez, & Lyons, 2012). En las últimas décadas, la ES chilena ha extendido su cobertura, incorporando sectores socioeconómicos más bajos gracias al aumento de cobertura a nivel secundario, nuevas alternativas de financiamiento, y el espacio abierto por las instituciones privadas (Paredes, 2015). Sin embargo, 30% de quienes ingresan a ES en Chile no continúa al año siguiente (SIES, 2014) y se sabe que la deserción es mayor en alumnos con menores ingresos (González, Uribe & González, 2005; Santelices, Catalán, Horn & Kruger, 2013). Se trata de un fenómeno que genera costos sociales y económicos; sean estos asumidos por el estado, las instituciones o las familias. Tanto el estado como las universidades invierten en desarrollar estrategias para disminuir la deserción, para lo cual resultan fundamentales los insumos que brindan los estudios en esta materia. En ellos, la deserción o la persistencia, según sea el enfoque del estudio, suele operacionalizarse como tasas de retención, deserción y/o titulación, tendiendo a diferir entre los distintos estudios, según el nivel de análisis que utilicen, los periodos de observación que se consideren y la distinción o no de distintos tipos de deserción. Se habla de deserción o persistencia a nivel de carrera (Bordón, Canals, & Rojas, 2015), a nivel de institución, a nivel de tipo de institución o a nivel de sistema nacional (Santelices et al., 2013). Los momentos de observación también pueden diferir, aunque habitualmente se estudia el paso a segundo año, cuando las tasas de deserción suelen ser mayores (Barrios, 2011; Lara, Elizalde, & Rolando, 2014). Por otra parte, entendiendo que los motivos para desertar definitivamente o hacerlo de forma transitoria pueden ser distintos, muchas investigaciones ya incorporan el estudio de la deserción temporal o reingreso (Larroucau, 2015; Rolando, Salamanca, Lara, & Blanco, 2012; Santelices et al., 2013; Stratton, O'Toole, & Wetzel, 2008). Aquí también se observan diferencias, específicamente en el tiempo

fuera del sistema que distingue el reingreso de la deserción definitiva, el cuál puede variar desde un año (Santelices et al., 2013; Stratton et al., 2008) hasta por ejemplo tres años (Rolando et al., 2012).

Pero el comportamiento de los alumnos es más complejo que solo deserción o persistencia en un nivel de análisis y en algún momento particular. Esto es importante y debe considerarse en estudios sobre el tema, porque si no se distinguen adecuadamente comportamientos de distinta naturaleza, las estimaciones de sus determinantes pueden resultar sesgadas y llevar a decisiones mal fundadas (Stratton et al., 2008). Ante esto, se buscó desarrollar una aproximación empírica que permitiera obtener una clasificación más integradora y representativa del comportamiento de los alumnos. Para ello, se consideró la deserción o persistencia, en sus distintas formas, solo como posibilidades dentro de un espectro más amplio de trayectorias que los alumnos pueden experimentar.

2. Objetivos del Estudio

El objetivo general de este estudio es examinar las trayectorias en ES de quienes ingresan por primera vez a instituciones universitarias. Los objetivos específicos son: (1) Identificar y caracterizar los patrones de matrícula en el sistema de ES que mejor representan las distintas trayectorias de estos alumnos, (2) determinar la proporción de alumnos que desarrolla cada trayectoria, y (3) establecer en qué medida estas trayectorias se relacionan con factores sociodemográficos, académicos, de interés vocacional y de financiamiento.

3. Metodología

3.1. Fuente de información. Se utiliza una base de datos con registros de: el Departamento de Evaluación, Medición y Registros Educativos de la Universidad de Chile (DEMRE); el Servicio de Información de Educación Superior (SIES); Ayudas Estudiantiles del Ministerio de Educación y la Comisión Ingresos. La consolidación de estos datos fue uno de los productos del proyecto FONIDE N° F611103 (Santelices, Catalán, Horn, & Kruger, 2013); esta se realizó mediante el identificador único de casos "MRUN", un RUN enmascarado que resguarda la identidad de los alumnos.

3.2. Población de interés. Alumnos que ingresan por primera vez a universidades chilenas. Se hace foco solo en universidades con el objetivo de abordar instituciones similares en complejidad y oferta de programas.

3.3. Muestras. Para la primera parte de los análisis se utilizaron los registros de 51.522 egresados de enseñanza media en 2006, inscritos en PSU (Prueba de Selección Universitaria) para la admisión 2007 y que ingresaron ese año a 55 universidades chilenas. Para la segunda parte de los análisis solo se utilizaron los registros de los 23.815 alumnos que ingresaron a las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), porque una de las convariables de interés (el lugar de postulación a la carrera de ingreso), solo se registra para quienes postulan mediante el sistema único de admisión, que para ese año solo utilizaban las universidades del CRUCH. Tomando como referencia las cifras de González, Elizalde y

Rolando (2014), estos registros cubren 99,7% de los ingresos de ese año a universidades del CRUCH.

3.4. Técnica de análisis. Los análisis se realizaron mediante Análisis de Clases Latentes (ACL). Esta técnica estadística se utiliza cuando se esperan diferencias cualitativas entre grupos de sujetos –en este caso, grupos de alumnos con distintos patrones de inscripción en el sistema– pero no se conoce qué sujeto pertenece a qué grupo, ni cómo son estos grupos. El ACL supone que la pertenencia a cada grupo está dada por una variable categórica que no observamos (latente). Así las categorías de esta variable (o clases latentes) identifican subpoblaciones, donde cada sujeto pertenecen solo a una subpoblación. Como no es posible acceder directamente a la variable latente, los análisis se hacen a partir de variables que si observamos, denominadas indicadores; los que serán entendidos como expresión de la variable latente más error de medición. Los indicadores pueden ser respuestas a ítems de una prueba o cuestionario o, como en este estudio, registros de inscripción en el sistema de ES. Este análisis entrega dos tipos de parámetros que permiten caracterizar cada clase o subpoblación: las prevalencias de cada clase en la población y las probabilidades de respuesta a los indicadores condicional a la pertenencia a cada clase. Adicionalmente, al introducir covariables en una regresión logística multinomial que predice los parámetros de prevalencia de las clases, también es posible conocer la relación de cada clase con distintas co-variables de interés (Collins & Lanza, 2010). En el apéndice A se presenta la formalización de los modelos utilizados.

3.5. Variables. Se utilizan *cinco indicadores* dicotómicos: cuatro indican si hubo o no matrícula en el sistema en cada año de seguimiento (mat2008, mat2009, mat2010 y mat2011) y uno indica si hubo algún cambio de institución entre 2007 y 2011 (cinst). Como co-variables se utilizaron: sexo, nivel de ingreso familiar, educación de los padres, tipo de colegio, estudios en una región distinta del hogar, puntajes estandarizados NEM y PSU-Matemáticas (PSU-Mat), la proporción de arancel cubierto por cada instrumento de financiamiento estudiantil⁷⁶ (Crédito con Aval del Estado – CAE –, Fondo Solidario Crédito Universitario – FSCU – y Becas en su conjunto), y como aproximación al interés vocacional, el lugar de postulación a la carrera de ingreso.

3.6. Estrategia de Análisis. En una primera etapa se identifica un modelo base, utilizando los cinco indicadores y estimando modelos con distinto número de clases, los que se evaluaron según su ajuste, interpretabilidad y un ejercicio de doble validación cruzada. Luego utilizando la muestra de alumnos con ingreso al CRUCH se estimó un modelo con co-variables fijando el número de clases de acuerdo con el modelo base seleccionado e introduciendo las co-variables como predictores de las prevalencias de las clases. Los casos con información faltante en las covariables no se consideraron dentro del análisis. Los análisis se realizaron con el software Mplus 7 (Muthén & Muthén, 2012). La documentación del proceso de selección del modelo base y de ajuste de los modelos estimado se puede solicitar a la autora principal.

⁷⁶ Para más información sobre los instrumentos de financiamiento de la ES en Chile visitar página web <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/>

4. Resultados

4.1. Trayectorias. Los resultados dan cuenta de cuatro trayectorias como las más representativas del tránsito de los estudiantes de la cohorte de ingreso 2007 por la ES. Es importante señalar que al pasar del modelo base al modelo con co-variables no se observaron cambios sustantivos en la configuración de las cuatro clases, lo que evidencia la estabilidad de las clases encontradas (ver Figura 3). A continuación se describen e interpretan las cuatro trayectorias en base a las clases encontradas.

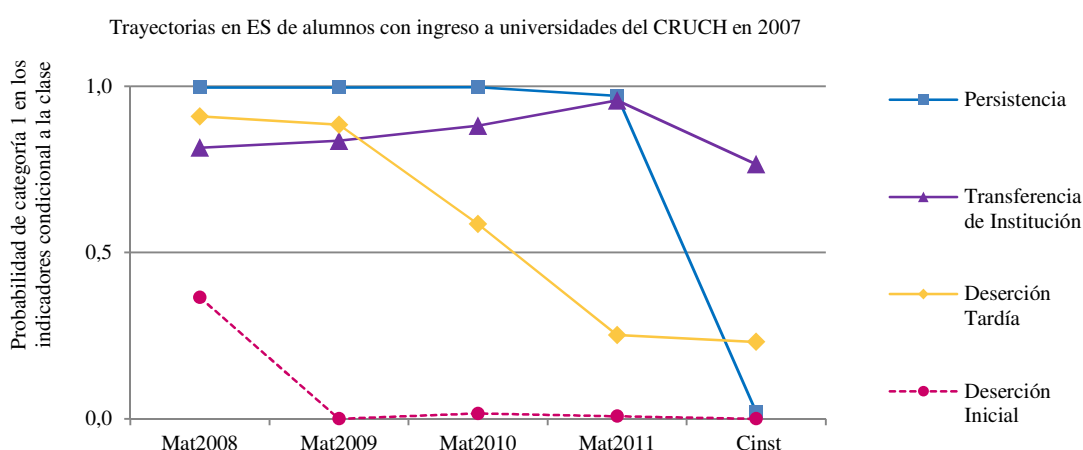


Figura 3. Perfil de las cuatro trayectorias más representativas del tránsito por el sistema de educación superior chileno de alumnos con ingreso al CRUCH en base al modelo con co-variable (N=23.815). Entre paréntesis se indica el parámetro de prevalencia de cada clase, que corresponde a la proporción de alumnos para los cuales esa trayectoria es la más probable.

Persistencia: Se presenta en el 68% de esta cohorte. Con altas probabilidades de matrícula en cada año (1,00 cada año) y baja probabilidad de cambiar de institución (0,02). Se trata de alumnos que se mantienen de forma continua en la misma institución.

Transferencia de Institución: Reune al 22% de los casos. Son alumnos con alta probabilidad (0,77) de cambiar de institución y que posiblemente experimenten lagunas de inscripción en el sistema, pero sin abandonarlo por mucho tiempo.

Deserción Tardía: Su prevalencia es de 7%. Aunque tienen altas probabilidades de matrícula en los tres primeros años, hacia los últimos años aumentan sus probabilidades de abandono del sistema. Y tiene baja probabilidad de cambiar de institución (0,23).

Deserción Inicial: Corresponde al 3% restante y representa trayectorias que finalizan prematuramente. Su probabilidad de inscripción en un segundo año es baja (0,37) y tendiente a cero para los años siguientes. Además con cero probabilidad de cambio a otra institución, ya sea universitaria o técnico-profesional (ver Figura 3).

4.2. Factores relacionados con la permanencia o el abandono del sistema. A continuación se describen de modo general los resultados relativos a la relación de las cuatro trayectorias con las co-variables exploradas. En el Apéndice B Tabla B1 se presentan los resultados de las regresiones logísticas multinomiales que muestra las estimaciones de relación entre las distintas co-variables de interés y la probabilidad de presentar cada trayectoria relativo a una trayectoria de referencia.

De todos los factores estudiados, el que presenta relaciones de mayor magnitud con las trayectorias es el *contar o no con beneficios para el financiamiento de los estudios*. Sin embargo, y en línea con Santelices et al. (2013), los resultados muestran importantes diferencias según el tipo de beneficio. Así, mientras el crédito CAE se relaciona con aumento en Persistencia; las Becas y el crédito FSCU se relacionan con mayor Deserción Tardía. Por su parte, la ausencia de beneficios, que en otros estudios relacionada con mayor deserción institucional de segundo año (Barrios, 2011), en este estudio, se relaciona con mayor Transferencia de Institución y Deserción Inicial. La posibilidad de diferenciar estas trayectorias permite observar que la Transferencia de Institución se asocia a familias con mayor educación e ingresos que Deserción Inicial, sugiriendo que la ausencia de beneficios para el primer grupo pudiera representar mayor libertad para moverse dentro del sistema, y para el segundo, una restricción económica que hace insostenible su permanencia.

Aunque en menor medida que el efecto de los beneficios, un *buen rendimiento académico previo* se relaciona con mayor Persistencia y mayor nivel educacional de los padres en general se relaciona con menor probabilidad de Deserción Tardía y Deserción Inicial. El *nivel de ingreso familiar*, mostró relaciones menores que los factores recién mencionados, observándose solamente una relación significativa entre tener ingresos bajo los \$524USD⁷⁷ y un mayor probabilidad de Deserción Inicial. Es importante señalar que el efecto del ingreso, al igual que de las demás variables, se estima controlando por todas las demás variables. Por tanto esta relación entre bajo niveles de ingreso y mayor Deserción Inicial, sugiere que habrían factores adicionales al contar o no con financiamiento, ya que dicho efecto ya estaría siendo considerado. Con un efecto menor que los factores anteriores, ser hombre se relaciona con menores probabilidades de Persistencia. En tanto, el tipo de escuela de la que se egresa (municipal, privada o particular-subsuencionada) no se relaciona significativamente con ninguna trayectoria.

4.3. Factores relacionados con Transferencia de Institución. Los resultados muestran factores específicamente asociados a Transferencia de Institución. Estos son *estudiar en otra región e ingresar a una carrera distinta de la primera preferencia*. Estos factores muestran poca relación con las trayectorias asociadas a permanencia o abandono del sistema. Estudiar en otra región agrega costos económicos y sociales; que puede llevar a buscar de mejores alternativas en otras instituciones. En tanto, ingresar a una carreras o institución poco

⁷⁷ Conversión de \$278.000 pesos chilenos a dólares estadounidenses, al valor promedio en diciembre de 2006.

alineadas con los propios intereses podría propiciar situaciones de ingresar al sistema para “estudiar algo” con la perspectiva de cambiarse en el futuro (Canales & de los Ríos, 2007).

5. Conclusión

En el marco de estudio sobre deserción y persistencia en ES es necesario avanzar en precisar las definiciones de estos comportamientos junto con desarrollar las estrategias de clasificación de los alumnos que lo permitan. EL ACL muestra ser una herramienta empírica de utilidad para dicho propósito. Este estudio muestra que gracias a la posibilidad de combinar niveles de análisis en una mirada de varios años es posible distinguir con mejor precisión entre comportamientos de distinta naturaleza. Esto permite develar aspectos del tránsito de los alumnos poco visibles con anterioridad. Por ejemplo una mayor especificidad en aquello que no es permanencia continua en el sistema y la institución, o la relación entre reingreso a nivel de sistema y deserción institucional que se observa en la trayectoria Transferencia de Institución, lo cual sólo resulta posible al analizar en conjunto el nivel institucional con el nivel de sistema nacional.

Esta estrategia de análisis puede ser modificada dependiendo de los objetivos que se persigan. Así por ejemplo futuros diseños podrían incluir más años de seguimiento y otros niveles de análisis, como el programa de estudio o el área disciplinar. También es posible hacer comparaciones entre grupos, distintas cohortes de ingreso o distintos tipos de institución, solo por mencionar algunos. Finalmente es importante señalar que este estudio da cuenta de tendencias generales dentro del sistema chileno y específicos para la cohorte estudiada. Por lo que estos resultados no son generalizables a otros escenarios. Sin embargo es posible señalar algunos ejes de atención para quienes desarrollan intervenciones para favorecer la persistencia en Chile. Entre ellos la importancia de continuar perfeccionando los sistemas de financiamiento estudiantil, dado que éste es el factor de mayor relación con la Persistencia; desarrollar estrategias que faciliten el tránsito entre instituciones, esto ante la alta prevalencia de la Transferencia de Institución y su relación con lagunas de inscripción en el sistema, lo cual se traduce en procesos más largos; y también la consideración de apoyos a grupos específicos como aquellos que vienen de otras regiones, que no ingresan a su primera preferencia, que son estudiantes de primera generación en ES y quienes que tienen ingresos familiares en el tramo más bajo.

6. Apéndice A

De acuerdo a Collins y Lanza (2010) el modelo se formaliza del siguiente modo:

$$P(\mathbf{Y} = \mathbf{y}) = \sum_{c=1}^C \gamma_c \prod_{j=1}^J \prod_{r_j=1}^{R_j} \rho_{(j,r_j|c)}^{I(y_j=r_j)}. \quad (1)$$

Donde $P(Y = y)$ es la probabilidad asociada a un determinado patrón de respuesta. Y es la matriz que contiene el arreglo de todos los patrones de respuesta, con el número de filas igual al número de celdas de la tabla de contingencia (W), y el número de columnas igual al número de indicadores J (siendo $j = 1, \dots, J$ los indicadores, cada uno con $r_j = 1, \dots, R_j$ categorías de respuesta); donde $y = (r_1, \dots, r_j)$ es un vector que representa un determinado patrón de respuesta a los J indicadores. El parámetro γ_c es la prevalencia de la clase latente c , correspondiente a la variable latente L con $c = 1, \dots, C$ clases latentes. El parámetro $\rho_{(j,r_j|c)}$ es la probabilidad de respuesta r_j al indicador j , condicional a la membresía en la clase latente c . $I(Y_j = r_j)$ es una función indicadora que adopta valores 1 o 0; esto es solo un dispositivo para escoger los parámetros ρ apropiados para la operación (Collins & Lanza, 2010, p. 41).

El modelo de la Ecuación 1 admite la incorporación de covariables. En un ACL con covariables como el de este estudio los parámetros $\rho_{(j,r_j|c)}$ se estiman, pero las prevalencias de las clases γ_c se expresan como una función de los coeficientes de una regresión logística y los valores individuales en las covariables utilizadas. Al hacer esto se asume invariancia en la medición de la variable latente entre los grupos formados por los distintos valores que asuma la covariable (Collins & Lanza, 2010, p. 154). Incorporando un solo predictor (X), el modelo se formaliza del siguiente modo (Collins & Lanza, 2010, p. 153):

$$P(\mathbf{Y} = \mathbf{y} | X = x) = \sum_{c=1}^C \gamma_c(x) \prod_{j=1}^J \prod_{r_j=1}^{R_j} \rho_{(j,r_j|c)}^{I(y_j=r_j)} \quad (2)$$

Donde $\gamma_c(x)$ corresponde a un modelo de regresión logística multinomial:

$$\gamma_c(x) = P(L = c | X = x) = \frac{e^{\beta_{0c} + \beta_{1c}x}}{1 + \sum_{c'=1}^{C-1} e^{\beta_{0c'} + \beta_{1c'}x}} \quad (3)$$

Para este análisis se requiere designar una clase como categoría de referencia, por tanto en $c' = 1, \dots, C - 1$, C será la clase de referencia. Se estima el efecto de las covariables para cada clase relativa a la clase de referencia. Por tanto se estimarán $C - 1$ coeficientes de regresión β_{1c} y $C - 1$ interceptos β_{0c} . La ecuación 4 es una expresión alternativa de la

ecuación 3, donde la variable dependiente corresponde al logaritmo natural de los *odds*⁷⁸ de pertenencia a la clase c relativo a la clase de referencia C .

$$\text{logit} = \ln\left(\frac{y_c}{\gamma_c}\right) = \beta_{0c} + \beta_{1c}x \quad (4)$$

En este modelo el intercepto β_{0c} y pendiente β_{1c} corresponderán a valores en escala de logaritmo. Para facilitar su interpretación se les puede aplicar la función inversa al logaritmo natural, la función exponencial en base e . Al hacer esto con el valor del intercepto ($e^{\beta_{0c}}$) se obtiene el *odds* de pertenecer a la clase c respecto de la clase de referencia C cuando la variable X es igual a cero. Al hacer esta operación con la pendiente, $e^{\beta_{1c}}$, se obtiene un *odds ratio*⁷⁹ (OR) que expresa el cambio en *odds* de pertenecer a la clase c en relación a la clase de referencia C por cada unidad de cambio en la variable X (Collins & Lanza, 2010, pp. 157–158).

⁷⁸ Un *odds* es una medida relativa de la ocurrencia de un evento, es una razón entre dos probabilidades. En este caso corresponde a la probabilidad de pertenecer a la clase c dividida por la probabilidad de pertenecer a la clase de referencia C , es decir, $\text{odds} = \frac{y_c}{\gamma_c}$.

⁷⁹ Un *odds ratio* es una razón entre dos *odds*. Se puede utilizar para comparar los *odds* de ocurrencia de un evento relativo a otro evento en dos grupos de la población. Por ejemplo comparar los *odds* de los hombres (H) y mujeres (M) de pertenecer a la clase c relativa a la clase de referencia C . Esto puede expresarse como: $OR(H/M) = \left(\frac{y_{c|H}}{\gamma_{c|H}}\right) / \left(\frac{y_{c|M}}{\gamma_{c|M}}\right)$. Si ambos grupos tienen los mismos *odds*, $OR(H/M)=1$; si los hombres tienen mayores *odds* que las mujeres $OR(H/M)>1$; y si los hombres tienen menores *odds*, $OR(H/M)<1$.

7. Apéndice B

Tabla B1

Resultado Regresiones Logísticas Multinomiales Modelo CRUCH

Variables	Persistencia (P)			Transferencia de Institución (TI)			Deserción Tardía (DT)			Deserción Inicial (DI)		
	TI	DT	DI	P	DT	DI	P	TI	DI	P	TI	DT
(Intercepto)	2,91 ***	5,59 ***	5,11 ***	0,34 ***	1,92 *	1,75 *	0,18 ***	0,52 *		0,20 ***	0,57 *	
Género(ref: mujer)	1,00											
Hombre	0,65 ***	0,72 ***	0,68 ***	1,54 ***			1,39 ***			1,48 ***		
Ingreso Familiar (ref: Tramo 1: < \$524 USD)												
Tramo 2 (\$524-\$1.575 USD)			1,81 ***			1,76 ***			1,56 **	0,55 ***	0,57 ***	0,64 **
Tramo 3 (\$1.575-\$2.641 USD)			1,51 *							0,66 *		
Tramo 4 (> \$2.641 USD)												
Educación de los padres (ref: sin estudios o básica Incompleta)												
Básica completa /Media incompleta			1,53 *							0,65 *		
Media completa / Técnica incompleta			2,35 ***			2,61 ***			1,91 **	0,43 ***	0,38 ***	0,52 **
Técnica completa / Universitaria incompleta		1,93 **	2,61 ***		2,25 ***	3,04 ***	0,52 **	0,44 ***		0,38 ***	0,33 ***	
Universitaria completa		1,63 *	2,79 ***		1,96 **	3,35 ***	0,61 *	0,51 **		0,36 ***	0,30 ***	
Tipo colegio (ref: Municipal)												
Particular Pagado												
Particular Subvencionado												

Estudiar en otra región	0,62 ***				1,62 ***	1,74 ***	1,41 **		0,57 ***			0,71 **
Antecedentes Académicos Previos (puntajes estandarizados)												
NEM	1,80 ***	2,10 ***	1,99 ***		0,55 ***				0,48 ***	0,86		0,50 ***
PSU-Mat	1,51 ***	2,34 ***	2,06 ***		0,66 ***	1,54 ***	1,36 ***		0,43 ***	0,65 ***		0,49 *** 0,74 ***
Interés Vocacional (ref: ingreso a la primera preferencia en la postulación)												
2a Pref.	0,76 ***				1,32 ***	1,54 ***			0,65 ***	0,70 *		1,42 *
3a Pref.	0,72 ***				1,39 ***	1,51 **	1,41 *		0,66 **			0,71 *
4a Pref.	0,59 ***				1,71 ***	1,97 ***	1,55 *		0,51 ***			0,64 *
5a a 8a Pref.	0,61 ***				1,64 ***	1,44 *	2,09 ***		0,69 *			0,48 ***
Proporción "monto financiamiento"/"monto arancel"												
Becas	1,86 ***	0,58 **	2,71 ***		0,54 ***	0,31 ***			1,73 **	3,22 ***	4,69 ***	0,37 *** 0,21 ***
Crédito FSCU	1,73 ***	0,70 **	1,81 **		0,58 ***	0,41 ***			1,42 **	2,46 ***	2,58 ***	0,55 ** 0,39 ***
Crédito CAE	3,56 ***	2,79 *	6,79 *		0,28 ***				0,36 *			0,15 *

Nota: Cada columna muestra la constante (intercepto) y los coeficientes de las regresión logísticas transformados en *odds* y *odds ratio* respectivamente. Solo se muestran valores significativos. La variable dependiente de cada regresión son los *odds* de pertenencia a la clase indicada en la parte superior del encabezado relativa a una clase de referencia, indicada para cada caso en la parte inferior del encabezado. Para las variables categóricas, la categoría de referencia se indica con la sigla "ref."

* p < ,05. ** p < ,01. *** p < ,001.

8. Referencias

- Barrios, A. (2011). Deserción Universitaria en Chile. Incidencia del financiamiento y otros factores asociados. *Revista CIS*, (14), 59–72. Obtenido de <http://www.techo.org/wp-content/uploads/2013/02/barrios.pdf>
- Berger, J., Blanco Ramírez, G., & Lyons, S. (2012). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 7–34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Canales, A., & de los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad En La Educación*, (26), 173–201. Obtenido de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=56
- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2010). *Latent Class and Latent Transition Analysis: With Applications in the Social, Behavioral, and Health Sciences*. (D. Balding, N. A. C. Cressie, G. M. Fitzmaurice, I. M. Johnstone, G. Molenberghs, D. W. Scott, ... S. Weisberg, Eds.). Nueva Jersey y Canadá: John Wiley & Sons.
- González, L., Uribe, D., & González, S. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago de Chile. Obtenido de https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/REPITENCIA_DESERCION_L_E_Gonzalez_2005.pdf
- González, M., Elizalde, L., & Rolando, R. (2014). *Transición de a Educación Superior*. Santiago de Chile. Obtenido de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/transicion_cohorte_2006_a_ed_superior_2014.pdf
- Lara, A., Elizalde, L., & Rolando, R. (2014). *Retención de primer año en educación superior programas de pregrado*. Santiago de Chile. Obtenido de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf
- Larroucau, T. (2015). Estudio de los factores determinantes de la deserción en el sistema universitario chileno. *Revista Estudios de Política Pública*, (1), 1–40. Obtenido de <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.mgpp.cl/wp-content/uploads/2015/06/001Larroucau-Tomás.pdf>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2012). *Mplus User Guide Statistical Analysis With Latent Variables* (Seventh Ed). Los Angeles. Obtenido de https://www.statmodel.com/download/usersguide/Mplus_user_guide_Ver_7_r6_web.pdf
- Paredes, R. (2015). Desafíos de la experiencia de financiamiento de la educación superior en Chile. In A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. (Primera Ed, pp. 219–257). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rolando, R., Salamanca, J., Lara, A., & Blanco, C. (2012). *Deserción & Reingreso a Educación Superior en Chile. Análisis de la Cohorte 2008*. Santiago de Chile. Obtenido de http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/observatorio/Desercion/desercion_reingreso_a_educacin_superior.pdf
- Santelices, V., Catalán, X., Horn, C., & Kruger, D. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos*. Santiago de Chile. Obtenido de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2062&tm=2>
- SIES. (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago de Chile. Obtenido de

http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf

Stratton, L. S., O'Toole, D. M., & Wetzel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*, 27, 319–331. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.04.003>

EVALUACIÓN CONTINUA, UN INCENTIVO PARA REDUCIR EL INDICE DE REPROBACION Y EL ABANDONO ESCOLAR

**Línea Temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del
abandono (las tutorías – mentorías).**

Victor Hernández Briseño
Dra. Sylvia Van Dijk Kocherthaler.
Lic. María Cristina Caudillo Hernández.

Escuela de Nivel Medio Superior de Silao de la Universidad de Guanajuato, México.

[\(vhb_blem@yahoo.com.mx\)](mailto:vhb_blem@yahoo.com.mx)

Resumen. El presente trabajo tiene como fundamento la realización de una investigación de campo (Ausubel, 1961) sobre una estrategia de aplicación de evaluaciones continuas para la materia de Física IV en el semestre enero – junio 2017. Ya que esta metodología permite al estudiante tener el control de su aprendizaje (García & Farías Martínez, 2013). Como resultado de esta investigación, se propone el uso de la evaluación continua como vía para reducir el índice de reprobación y por consiguiente; el abandono escolar de la institución. Participaron estudiantes de sexto semestre de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao dependiente de la Universidad de Guanajuato. Este trabajo fue una investigación – acción, donde el investigador realizó la planeación del curso, el diseño, la elaboración, la aplicación y evaluación de los instrumentos de la estrategia. La investigación inició con un historial diagnóstico al inicio del curso, después se elaboró las evaluaciones continuas, que fueron aplicadas a cuatro grupos. Posteriormente, se realizó un análisis del historial de las calificaciones de los estudiantes a los que se les aplicó la estrategia utilizada. También se realizó otro historial de calificaciones con un ciclo anterior enero – junio 2013, donde no se aplicó la estrategia y que se utilizó como un comparativo de la investigación. Los resultados obtenidos fueron: en el diagnóstico referente al 2013, el aprovechamiento fue del 47 % y del actual donde se utilizó la estrategia fue del 87.855 %. Lo que significa que los conceptos se comprendieron mejor por parte de los estudiantes. Por lo que se evitó el abandono del curso y se disminuyó el abandono escolar.

Descriptores o Palabras Clave: Evaluación Continua, Estrategias de Innovación, Abandono, Física, Educación Media Superior.

1. Introducción

Se define deserción como el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo ((SEP), 2004). La CEPAL (2003) reporta que, en promedio, cerca de 37% de los adolescentes latinoamericanos que tienen entre 15 y 19 años, abandona la escuela a lo largo del ciclo escolar. Asimismo, se afirma que la mayor

parte de la deserción se produce una vez completada la secundaria y frecuentemente, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media superior (Abril Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez, & Moreno Celaya, 2008). En México, existen dos tipos de programas para la educación media superior: el bachillerato y la educación tecnológica. Estos se imparten, a su vez, en tres modalidades: bachillerato general, tecnológico y bivalente. El bachillerato general concentra 89.5% de la matrícula nacional, y el tecnológico 10.5%, lo que muestra el escaso interés de la población juvenil por los estudios con orientación tecnológica. Sin embargo, independientemente de la popularidad de las modalidades, la eficiencia terminal de ambas es insatisfactoria, ya que sólo la mitad lo termina: en bachillerato, 57% y en tecnológico, 45% ((SEP), 2004).

Algunos estudios asocian el problema de la deserción con diferentes factores: 1) Económicos, que incluyen tanto la falta de recursos en el hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como la necesidad de trabajar o buscar empleo. 2) Problemas relacionados con la oferta o ausencia de establecimientos destinados a impartir educación de este nivel, lo que se relaciona con la disponibilidad de planteles, accesibilidad y escasez de maestros. 3) Problemas familiares, mayormente mencionados por niñas y adolescentes, relacionados con la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad. 4) Falta de interés de los y las jóvenes, lo que incluye también el desinterés de los padres para que continúen con sus estudios. 5) Problemas de desempeño escolar, como el bajo rendimiento, la mala conducta y problemas asociados a la edad (Merino, 1993; Piña, 1997; Espíndola y León, 2002; Orozco, 2004) (Abril Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez, & Moreno Celaya, 2008).

Estrategia está encaminada a evitar la reprobación y abandono del curso y quizás hasta de la institución por problemas de desempeño escolar. Este factor hace referencia a aquello que es perteneciente o relativo al estudiante o a la escuela. De esta manera, la deserción escolar es un concepto que se utiliza para referirse a aquellos jóvenes que dejan de asistir a clase y quedan fuera del sistema educativo (Merino., 2008). (ANUIES, 2007) señaló como conclusión de diversos estudios, referentes al tema que nos ocupa, que cada institución debe **diseñar estrategias e instrumentar acciones** que tengan como propósito incrementar la calidad del proceso formativo integral de los estudiantes, aumentar su rendimiento académico, reducir la reprobación y la deserción escolar, y lograr índices de aprovechamiento y eficiencia terminal satisfactorios (Román y Fresán, 2001). Por tal motivo, esta investigación busca disminuir el índice de reprobación y consecuentemente el abandono del curso y de la escuela, a través de una estrategia de evaluación continua. Por evaluación se entiende al medio para conocer la situación de un alumno o grupo de alumnos en función de unos objetivos concretos de aprendizaje, con el fin de establecer las limitaciones y posibilidades de los alumnos, o para conocer el progreso de un proceso de aprendizaje

(Blanco, 1996). De esta manera, la evaluación continua no es más que un método de evaluación, en el que se realizan pruebas de forma periódica a lo largo del periodo lectivo; estas pruebas se realizan para que se pueda valorar y perfeccionar todo el proceso de aprendizaje del alumnado y mejorarlo, a medida que transcurre el curso (Leiva Fernández, Gómez Estern, Fernández Gao, Muñoz de la Peña, & García Arenas, 2014). Por lo tanto, en el curso de física IV, el profesor diseñó, realizó y aplicó diferentes instrumentos de evaluación; para utilizarlos y aplicarlos después de cada tema visto. Cuya intención, es favorecer el aprendizaje activo, significativo e inmediato del alumno.

2. Justificación

Desde hace algunos años se han realizado diversas acciones para rediseñar el concepto tradicional de la enseñanza, hacia un modelo centrado en el aprendizaje. Este esfuerzo ha consistido en realizar cambios que propicien un activo involucramiento del estudiante en su desarrollo integral, además de adquirir las competencias en la disciplina, reforzar actitudes y valores que le permitan desenvolverse de manera exitosa ante las demandas que imponen la sociedad y el mercado laboral (García & Farías Martínez, 2013). Esta estrategia de intervención busca ayudar a los estudiantes a comprender los problemas de física y resolverlos con más facilidad, a través de mediadores práctico-teórico que facilita el profesor. De esta manera, los temas se podrán vincular con los problemas de la vida cotidiana, logrando un aprendizaje más significativo, que podrá ser monitoreado por el propio estudiante mediante su evaluación continua. Esperamos con ello evitar el abandono del curso en la materia de Física IV, que con frecuencia detona el abandono escolar.

3. Cuerpo de trabajo

Dado lo anterior, los objetivos de esta investigación son mostrar, a través de una investigación de campo, cómo la evaluación continua que se constituye en un incentivo suficiente para mejorar el desempeño de los estudiantes de la materia de Física IV del semestre enero – junio 2017. Pueda servir como estrategia para mejorar el desempeño de los estudiantes en el curso de Física, la cual es una ciencia que propone de manera particular realizar **indagaciones**, es decir, una serie de pasos lógicos para resolver una situación de la cual no se tenga una respuesta certera (Cendejas Durán, 2011). Los objetivos son:

- I. Realizar una sumatoria del total de alumnos de cada grupo, que dieron de alta la materia de física IV y revisar su situación (evaluación diagnóstica).

- II. Realizar un historial de calificaciones de un ciclo anterior (enero – junio 2013) donde no se aplicó la estrategia, que permita analizar un margen comparativo con los nuevos resultados obtenidos.
- III. Aplicar las evaluaciones continuas diseñadas, aplicadas y retroalimentadas por el profesor, así como la encuesta sobre el uso de la estrategia y revisar el historial de calificaciones de cada grupo; para verificar si se logró disminuir el índice de reprobación, el abandono del curso y, por lo tanto, a ayudar a prevenir la deserción escolar.
- IV. Recopilar, analizar e interpretar los resultados obtenidos de la aplicación de los diferentes instrumentos propuestos por el profesor a los alumnos de 6° semestre.

4. Metodología

Se realizó una investigación-acción, la cual consistió mediante un proceso riguroso de planeación, sistematización y evaluación, que fueron sometidos a una reflexión sistemática por parte del profesor-investigador (Carr y Kemmis), además se escucharon las voces de los estudiantes estableciendo una muestra aleatoria y representativa de los y las adolescentes que cursaron la materia de física IV en la escuela de nivel medio superior de Silao.

Participación. Se aplicó una encuesta a un total de 90 estudiantes durante el semestre enero-junio 2017 para identificar si la estrategia utilizada ayudó a acreditar el curso. El rango de edad de inclusión fue de 17 a 20 años.

Instrumentos de recolección de información. Se diseñó una encuesta para los estudiantes, a fin de identificar las bondades de utilizar la evaluación continua para la acreditación del curso y disminución de la deserción escolar.

Procedimiento. Se realizó un historial de calificaciones del ciclo anterior enero – junio de 2013, sobre el porcentaje de aprovechamiento en la materia de física IV (evaluación comparativa). Posteriormente, se elaboró una lista de cotejo, que se utilizó para identificar a aquellos alumnos que no debían algún prerrequisito del curso donde se aplicó la evaluación continua y para identificar cuantos alumnos tomaron el curso. Se entiende por prerrequisito a la materia antecesora de la física IV (es decir, la física III), que los alumnos no han aprobado o acreditado. Pero que, sin embargo, han dado de alta en el sistema la materia de física IV para el semestre activo. Así, Maldonado y Sebastián (1987), definen como prerrequisito a todo aquello que tiene ciertas condiciones que, necesariamente ha de cumplir toda adquisición, destreza o aprendizaje que vaya a ser considerado como previa causal del aprendizaje (Moreno Pérez, Mora Roche, & Aguilera Jimenez, 2000). Una vez seleccionada la muestra de los y las estudiantes que cursaron la materia de física IV, se procedió a la aplicación de la encuesta para identificar si la estrategia utilizadas centradas en la evaluación continua favoreció a evitar el abandono del curso y de la escuela. Se codificaron los resultados y se graficaron. Finalmente, se analizaron las listas de calificaciones y se calculó el porcentaje de aprovechamiento de cada grupo de sexto semestre de acuerdo con la

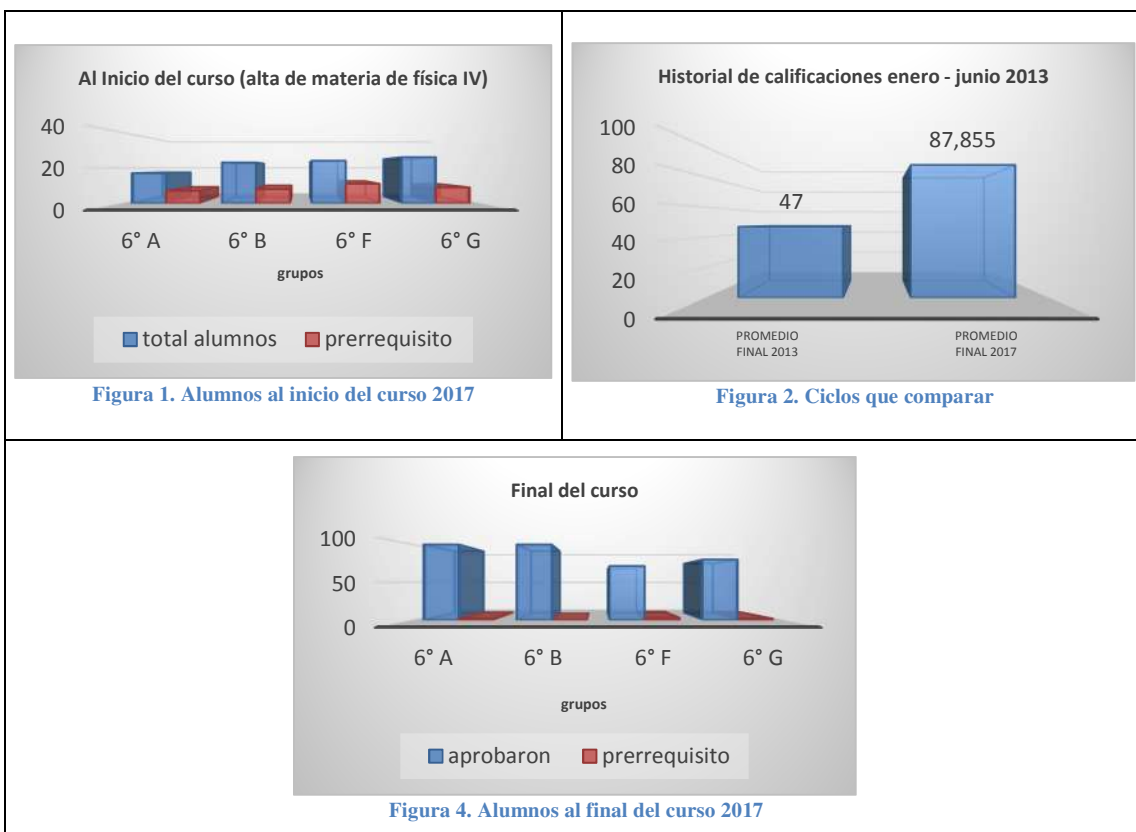
nueva modalidad de evaluación continua (aplicación de pruebas de forma periódica a lo largo del periodo lectivo).

5. Resultados

I. En lo que respecta a los alumnos que dieron de alta la materia de física IV en cada grupo (evaluación diagnóstica). Se obtuvieron los siguientes resultados: En el grupo de 6° A, la información obtenida fue: 17 alumnos iniciaron el curso, 7 con prerequisite. En el grupo de 6° B, 23 alumnos iniciaron el curso, 8 con prerequisite. En el grupo de 6° F, 24 alumnos iniciaron el curso, 11 alumnos con prerequisite y finalmente en el grupo de 6° G, 26 alumnos iniciaron el curso, 9 con prerequisite, como se muestra en la Figura 1. Nota: recordemos que prerequisite se refiere a los alumnos que deben la materia anterior (física III) y que han dado de alta la materia de física IV en el sistema, para cursarla en el semestre activo.

II. Se realizó una revisión del historial de calificaciones del semestre enero – junio de 2013 para cada grupo que cursaron la materia de física IV; para verificar si se logró disminuir el índice de reprobación y la deserción escolar. Los resultados fueron los siguientes:

En el grupo de 6°A se obtuvo un aprovechamiento del 51 %. En el grupo de 6° B el 48 %. En el 6° F del 46 % y finalmente en el grupo de 6° G fue del 43 %. Por lo tanto, el promedio de aprobación de los cuatro grupos fue del 47 %, lo que significa que, al no utilizar la estrategia, el índice de aprovechamiento disminuyó con respecto a la muestra donde si se aplicó la estrategia (Figura 2).



III. Se diseñó y se aplicó una encuesta para los alumnos, cuya finalidad fue recabar la información obtenida de la evaluación continua; como estrategia de innovación, cuyo objetivo fuera incrementar la calidad del proceso formativo integral de los estudiantes y evitar la deserción del curso. Se codificaron las respuestas de las preguntas y se obtuvieron los siguientes resultados:

En la pregunta 1, referente a: **¿En los cursos anteriores de física, te han aplicado evaluaciones continuas?** En primer lugar, con un **61 %** los alumnos comentaron, que no les han aplicado alguna evaluación continua. En segundo lugar, con un **29 %**, los alumnos comentan que sí la tuvieron con este profesor. En tercer lugar, con un **20 %**, los alumnos comentan que sí una vez tuvieron dicha experiencia, (observar la Figura 3.1).

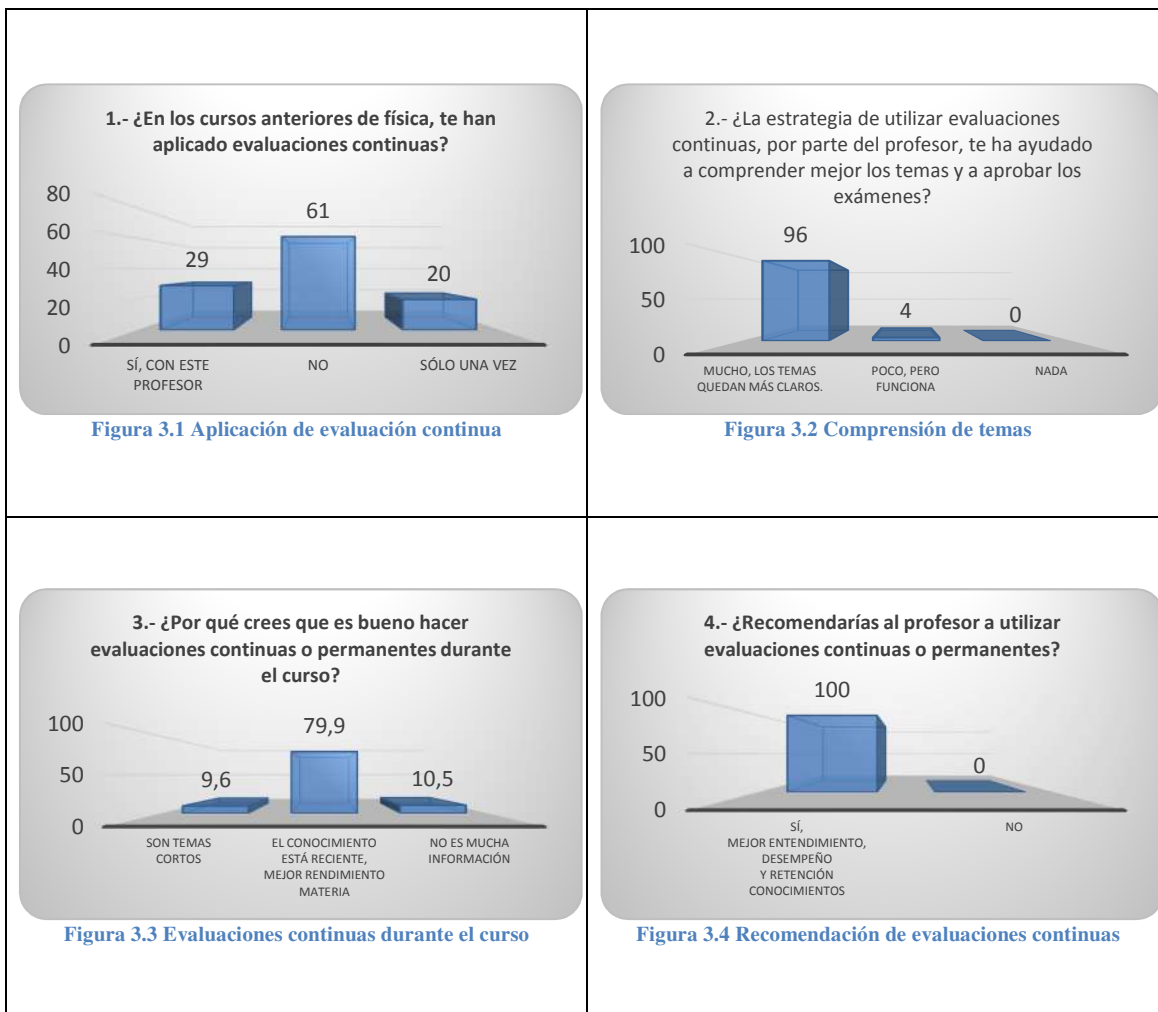
En la pregunta 2, referente a **¿La estrategia de utilizar evaluaciones continuas, por parte del profesor, te ha ayudado a comprender mejor los temas y a aprobar los exámenes?** En primer lugar, con un **96 %** los alumnos comentaron que sí los temas son más claros y entendibles. En segundo lugar, con un **4 %** los alumnos afirman que poco, pero funciona. Por lo tanto, se obtuvo que el mayor número de alumnos le dan su confianza a este andamiaje para lograr que los conceptos de Física queden mejor comprendidos (observar la Figura 3.2).

En la pregunta 3, referente a **¿Por qué crees que es bueno hacer evaluaciones continuas durante el curso?** En primer lugar, se tiene con un **79.9 %**, los alumnos comentaron que sí les gustaron; pues el conocimiento está reciente y hay mejor

rendimiento en la materia. En segundo lugar, se obtuvo el **10.5 %** donde los alumnos comentan que sí, debido a que no es mucha la información para estudiar. En tercer lugar, se obtuvo el **9.6 %**, los alumnos sí les gusto, porque son temas cortos y es más fácil para ellos, (observar la Figura 3.3).

En la pregunta 4, referente a **¿Recomendarías al profesor a utilizar evaluaciones continuas o permanentes?** En primer lugar, se tiene con un **100 %**, los alumnos comentaron que sí que hay mejor entendimiento, desempeño y retención de conocimientos; pues el conocimiento está reciente y hay mejor rendimiento en la materia (observar la Figura 3.4).

IV. Se realizó una revisión del historial de calificaciones de cada grupo del semestre enero – junio 2017; para verificar si se logró disminuir el índice de reprobación y la deserción escolar. Los resultados fueron los siguientes: En el grupo de 6° A, la información obtenida fue: 17 alumnos iniciaron el curso, 2 alumnos terminaron con prerrequisito y 15 alumnos aprobaron, lo que equivale al 100 % de aprovechamiento académico. En el grupo de 6° B, 23 alumnos iniciaron el curso, 0 alumnos terminaron con prerrequisito y 23 alumnos aprobaron, lo que equivale al 100 % de aprovechamiento académico. En el grupo de 6° F, 24 alumnos iniciaron el curso, 3 alumnos terminaron con prerrequisito y 15 alumnos aprobaron, lo que equivale a un 71.42 % de aprovechamiento académico y finalmente en el grupo de 6° G, la información fue: 26 alumnos iniciaron el curso, 2 alumnos terminaron con prerrequisito y 19 alumnos aprobaron, lo que equivale al 80 % de aprovechamiento académico en el curso. Por lo tanto, el promedio de aprobación de los cuatro grupos en el curso de física IV fue del **87.855 %**, lo que significa que la estrategia utilizada, sí benefició a que los alumnos acreditaran el curso y también abonó a que los alumnos no se desanimarán y no abandonará el curso y quizás la escuela. Ver figura 2 y 4. Nota: al decir que los alumnos concluyeron el curso con prerrequisito, significa que al no acreditar la materia de física III, del semestre anterior, automáticamente quedan dados de baja en el curso de física IV. Por lo tanto, no se considera como reprobado.



6. Conclusiones

Sistematizar una experiencia educativa en el aula mediante un ejercicio ordenado de reflexión que implicó una serie de procesos como detectar una problemática, delimitarla y justificarla, rescatar los objetivos, buscar el camino que permita guiar hacia el logro de ciertos propósitos en la reconstrucción del proceso, invitar a los alumnos a evaluar su proceso de aprendizaje, analizar los resultados finales del trabajo de investigación permite compartir los resultados de un esfuerzo sostenido en la materia de física IV de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao (Layton, 1992.). De acuerdo con los resultados obtenidos, comprobamos que el realizar evaluaciones continuas en Física IV, favorece notablemente la comprensión de los temas, el gusto por la materia, hay mejor entendimiento, desempeño y retención de conocimientos; pues el conocimiento está reciente, la incrementación de la calidad del proceso formativo integral de los estudiantes es mejor y se evita la deserción del curso y de la escuela. Todo esto, trae como beneficio el aumentar el índice de aprovechamiento y eficiencia terminal; aspecto satisfactorio de los estudiantes que cursaron la materia. Además, se puede apreciar que en esta investigación el alumno logra la creatividad, obtiene una actitud crítica y activa, un espíritu democrático, un compañerismo

intelectual, una capacidad solidaria, un gusto por la clase, obtiene un nuevo conocimiento y sobre todo pone a prueba su capacidad evaluativa (Piaget, 1978). Finalmente, nos queda por comentar que “la deserción o abandono estudiantil corresponde al abandono temporal o definitivo que efectúa un sujeto, con relación a sus estudios formales, ya sea primarios, secundarios, de nivel medio superior o universitarios”, factor motivado por varios elementos tanto internos (por ejemplo: desinterés personal, no tener motivación en la vida, desagrado por la escuela, no le gusta la materia), que es caso de esta investigación. Y externos, tales como presiones económicas, influencia negativa de padres, amigos, familiares, maestros, complejidad de las materias (CEPAL 1990). Sin embargo, la evaluación continua, es una serie de evaluaciones que se realizan al final de cada tema. Lo que ayuda al alumno a tener los aprendizajes recientes, activos y cortos. Por lo tanto, revertir el proceso de deserción escolar involucra hacerse cargo, en primer lugar, de los intereses, demandas y formas de intervención social de los jóvenes y tratar de integrar la cultura juvenil al interior de la cultura escolar. Ello implica, entre otras cosas, desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con la realidad y con los intereses de los jóvenes, pero también incluye ampliar los espacios y mecanismos de participación institucional de los mismos (Abril Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez, & Moreno Celaya, 2008).

Agradecimientos

A la Dra. Sylvia Van Dijk Kocherthaler, Investigadora del departamento de Educación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato por todo su apoyo, conocimientos, tolerancia, aportaciones, paciencia y experiencia para la realización de esta estancia de investigación científica en este departamento. A la directora y maestra María Cristina Caudillo Hernández y a los alumnos de la ENMS de Silao dependiente de la Universidad de Guanajuato, que hicieron posible la realización de este trabajo. Muchas gracias. De igual manera, a la maestra Elena Sandoval Vega, por su apoyo en el diseño de los gráficos. Muchas gracias.

Referencias

- (SEP), S. d. (2004). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2003-2004*. México.
- Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J., & Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2.
- ANUIES. (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: Dirección de Servicios Editoriales.
- Ausubel, D. P. (1961). *In defence of verbal learning*. *Educ. Theory*, 11, 15 – 25(a).
- Blanco, L. Á. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*.
- Cendejas Durán, H. B. (2011). *1ª edición, Física I*. México. : Progreso.
- García, G. M., & Farías Martínez, G. M. (2013). La evaluación continua, un incentivo que incrementa la motivación para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 265-278.
- Layton, D. (1992.). *Innovaciones en Educación, Ciencia y Tecnología*. Edt. UNESCO. París.

Leiva Fernández , C., Gómez Estern, F., Fernández Gao, A. C., Muñoz de la Peña, D., & García Arenas, C. (2014). Evaluación continua con Goodle-GMS a más de 800 alumnos de ingeniería Química. *Revista de innovación educativa*, 132-137.

Merino., J. P. (2008). *Definición de deserción escolar* (<http://definicion.de/desercion-escolar/>).

Moreno Pérez , F. J., Mora Roche, J., & Aguilera Jimenez, A. (2000). *Atención a la diversidad en educación. Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla: Kronos.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de estructuras, Madrid, Siglo XXI*.

Pública, S. d. (2004). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2003-2004*. México.

IMPORTANCIA DE LA ACTIVIDAD LABORAL AL MOMENTO DE INGRESO, EN EL ABANDONO EN DISTINTAS MODALIDADES DE CURSADO

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

Verónica Herrero,
Gabriel Escanés
Silvia Ayllón

Universidad Siglo 21, Secretaría de Investigación

Resumen. El efecto de la actividad laboral en el abandono ha sido ampliamente estudiado, y se reconocen efectos negativos en la permanencia cuando la carga laboral es muy elevada y/o implica carencias económicas por parte de los alumnos. En este caso se compara el efecto diferente que tienen diferentes indicadores laborales, como cantidad de horas de actividad laboral, empleos probablemente precarios (cuentapropistas) y la interrelación entre la actividad laboral y los magros resultados académicos, en el abandono. El estudio aplica un modelo de supervivencia de Cox, en el cual se considera un conjunto de variables socioeconómicas junto con otras de corte netamente académicas. El estudio involucra el seguimiento de tres cohortes de ingresantes en una institución privada, en un mismo año, a lo largo de la duración teórica, en tres modalidades alternativas.

Descriptores o Palabras Clave: Abandono, Modalidades de cursado, Modelo de duración, Actividad laboral.

1. Introducción

Los estudios relativos a las causas y los factores asociados con el abandono universitario ponen de relieve, cuando es posible aislarlo, al fenómeno de la actividad laboral de los alumnos como uno de tales determinantes. Por una parte, la relación se explica por el tiempo disponible para las actividades puramente académicas derivadas de contar con menor cantidad de horas al día asignables al estudio en el caso de alumnos con obligaciones laborales. El hecho de participar del mercado laboral desde el inicio de la carrea puede considerarse una variable proxy de necesidades económicas. Ambas interrelaciones implican una mayor incidencia del abandono entre alumnos universitarios que trabajan. El uso del tiempo en estudiar o en trabajar,

implica una decisión excluyente en algunos casos, que podría ser captada desde el enfoque económico de las causas del abandono (Sánchez Hernández y otros, 2017).

En el caso de la institución analizada, la Universidad Siglo 21, al considerar la asociación entre actividad laboral y abandono, dio lugar al desarrollo de una modalidad de cursado particular, donde se combinan aspectos presenciales con elementos a distancia. En un modelo especialmente dirigido a personas que no pudieron cursar en el tiempo cronológico esperado, por obligaciones laborales o familiares, la modalidad “Senior” plantea retomar el proyecto universitario, con una menor carga de horas presenciales que la modalidad tradicional. La modalidad “senior” se complementa con el cursado en un formato a distancia mediado por tecnología.

La pregunta que nos ocupa se refiere a la relevancia de la condición laboral, y en particular la cantidad de horas de trabajo del alumno, como factor que anticipe la permanencia como alumno, aplicando modelos de duración a cohortes de alumnos en tres modalidades alternativas, en base a lo establecido institucionalmente (Universidad Siglo 21, 2013):

- Presencial, de cursado con asistencia obligatoria, en el campus de la Universidad, ubicado a unos 20 km. del centro de la ciudad.
- Senior, que combina el cursado mayoritariamente presencial con una pequeña proporción de materias de cursado a distancia, en modalidad virtual.
- A distancia, que implica en este modelo, el cursado a distancia, en modalidad virtual de todas las materias, con instancias prácticas presenciales en algunas de las materias.

La modalidad a distancia tradicionalmente ha captado alumnos con dificultades de tiempo para un cursado presencial, así como por situaciones que le impiden el desplazamiento desde otros centros urbanos hacia los de dictado de las carreras en formato tradicional. La modalidad adicional que considera la Universidad Siglo 21, desde hace más de 10 años, es la modalidad Senior, que aporta una combinación. Lo presencial se asocia con realizar realmente una experiencia de vida universitaria, contacto directo con docentes en aulas con otros alumnos, entre otros factores que promueven la permanencia. Contar con algunas materias en modalidad a distancia implica facilitar la administración de tiempos cuando éste es escaso, en especial para los alumnos-trabajadores. Sin embargo, como en los casos de permanencia en modelos a distancia, se destaca la necesidad de una elevada motivación y organización personal, así como un sistema de apoyo especializado, para evitar el desencanto, las mayores dificultades en conseguir los aprendizajes y en consecuencia, los logros académicos.

Dado que la modalidad ha sido especialmente pensada para un perfil de estudiante expuesto a la actividad laboral, este trabajo intenta mostrar las diferencias en el impacto de tal aspecto en las probabilidades de abandono a lo largo de la carrera.

2. El modelo estadístico

Las estimaciones que se detallan a continuación consideran un modelo de supervivencia de Cox, para datos discretos, cuya formulación estadística puede consultarse en Herrero et al (2013). Modelos similares para medir el impacto de cada factor en la permanencia universitaria han sido aplicados por Giovanoli, 2005; Lopera Oquendo, 2008; Castillo *et al.*, 2010; Castaño *et al.*, 2004.

En cada una de las estimaciones, la duración indica la cantidad de semestres de cursado seguidos para los cuales cada alumno se inscribió formalmente. Entre las ventajas de aplicar un modelo de supervivencia se destaca la posibilidad de hacer un seguimiento de la cohorte completa desde su ingreso hasta el primer episodio de abandono o hasta que completan el cursado sin enfrentar ese tipo de situación (estos últimos son denominados casos censurados). Estos modelos dan la posibilidad de incluir diferentes aspectos demográficos, socioeconómicos y académicos como explicativos de las diferencias en la duración hasta la abandono de los alumnos. En Osorio et al. (2012) se detallan otros de los beneficios que aportan los modelos de supervivencia para el estudio del abandono.

3. La muestra

En este estudio se presentan tres poblaciones de análisis, correspondientes al total de alumnos ingresantes en las tres modalidades académicas mencionadas en el primer semestre de 2012, y el posterior seguimiento de las respectivas cohortes a lo largo del tiempo teórico de cursado ideal (cuatro años calendarios). La Tabla 1 permite observar características diferenciales de los perfiles predominantes de alumnos en cada una de las modalidades. Cabe destacar que los alumnos de la modalidad presencial son los más jóvenes: predominan quienes ingresan a la universidad recién recibidos del secundario, o provenientes de alguna experiencia previa de corta duración, más del 75% tiene hasta 19 años. En la modalidad Senior predominan ingresantes de entre 20 y 25 años, mientras que los alumnos A distancia son mayoritariamente mayores de 25 años.

La cuestión laboral marca una división significativa. Los alumnos de modalidad presencial casi no participan en el mercado laboral, y cuando lo hacen, predomina la dedicación a tiempo parcial (26 horas promedio semanales). En las otras modalidades, la participación laboral está en torno al 80% al momento de ingreso, en tanto predominan las actividades a tiempo completo (unas 40 horas semanales).

Tabla 1: Principales características de los ingresantes de cada modalidad

Característica	Presencial	Senior	A distancia
----------------	------------	--------	-------------

% de mujeres	59,4%	50,3%	54,2%
% de 17 a 19 años	76,5%	11,8%	11,9%
% de 20 a 25 años	21,9%	54,9%	28,2%
% de 26 a 35 años	1,4%	26,8%	38,7%
% mayor a 35 años	0,2%	6,5%	21,2%
Edad promedio (años)	18,8	24,8	29,2
% que trabaja	11%	78,8%	82,5%
% que trabaja en relación de dependencia	7,1%	66,3%	66,1%
% que trabaja por cuenta propia	3,9%	12,5%	16,4%
Horas promedio de trabajo (incluye 0 hs.)	2,8	31,2	33,7
Horas promedio de trabajo (solo si trabaja)	26,1	40	41,5
% rendimiento académico alto	49,7%	47,1%	37,4%
% rendimiento académico bajo	31%	38,2%	36,5%
Respuestas promedio en test DAT	10,9	11,7	11,3
Indicador de Auto-percepción	4,2	4,4	5,4
Manejo de herramientas informáticas	6,2	6,5	6,2
Cantidad de ingresantes	493	306	4232

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los logros académicos, en las modalidades presencial y senior se registra situaciones levemente polarizadas entre alumnos con resultados altos y de resultados bajos. En cambio en la modalidad a distancia aparece con un porcentaje intermedio también la categoría de logros medios.

En el Apéndice I puede observarse la descripción detallada de la construcción operativa de cada variable.

4. Resultados

Al estimar un modelo de supervivencia, se identifican las variables que resultan significativas en cada modalidad, para diferenciar la duración sin abandono. A su vez, el signo del coeficiente B correspondiente indicará si esa variable contribuye a aumentar (positivo) o disminuir (negativo) la duración como alumno.

La Tabla 2 señala los estadísticos de las estimaciones del modelo y permite observar que para los tres casos son significativas sólo dos de las variables consideradas. En todos los casos, aumenta la duración como alumnos el rendimiento educativo y la auto-percepción. En particular la relación de la abandono con el rendimiento educativo ha sido ampliamente documentada, por instancia, García de Fanelli (2014) realiza un meta-análisis al respecto para los estudios de Argentina.

Tabla 2: Estimación de funciones de supervivencia en las diferentes modalidades

		B	SE	Wald	Sig.	Exp(B)
Presencial	Ser mujer	-,043	,095	,206	,650	,958
	Edad	-,006	,023	,068	,795	,994

	Horas trabajadas (media semanal)	,010	,008	1,725	,189	1,010
	Trabaja y tiene bajo rendimiento académico	,033	,302	,012	,913	1,034
	Es cuentapropista	,117	,264	,194	,659	1,124
	Respuestas correctas test DAT	,001	,010	,011	,918	1,001
	Rendimiento académico	,124	,037	10,873	,001	1,132
	Autopercepción	,029	,011	6,707	,010	1,030
Senior	Ser mujer	,115	,116	,977	,323	1,122
	Edad	-,005	,011	,189	,664	,995
	Horas trabajadas (media semanal)	,005	,004	2,407	,121	1,006
	Trabaja y tiene bajo rendimiento académico	-,054	,207	,068	,794	,947
	Es cuentapropista	,650	,182	12,805	,000	1,916
	Respuestas correctas test DAT	-,020	,013	2,467	,116	,980
	Rendimiento académico	,140	,068	4,271	,039	1,150
	Autopercepción	,044	,015	9,097	,003	1,045
A distancia	Ser mujer	-,013	,032	,155	,694	,988
	Edad	-,002	,002	1,548	,213	,998
	Horas trabajadas (media semanal)	,004	,001	16,636	,000	1,004
	Trabaja y tiene bajo rendimiento académico	-,144	,059	5,912	,015	,866
	Es cuentapropista	,008	,042	,037	,848	1,008
	Respuestas correctas test DAT	-,007	,003	4,393	,036	,993
	Rendimiento académico	,013	,001	100,113	,000	1,013
	Autopercepción	,013	,003	13,625	,000	1,013

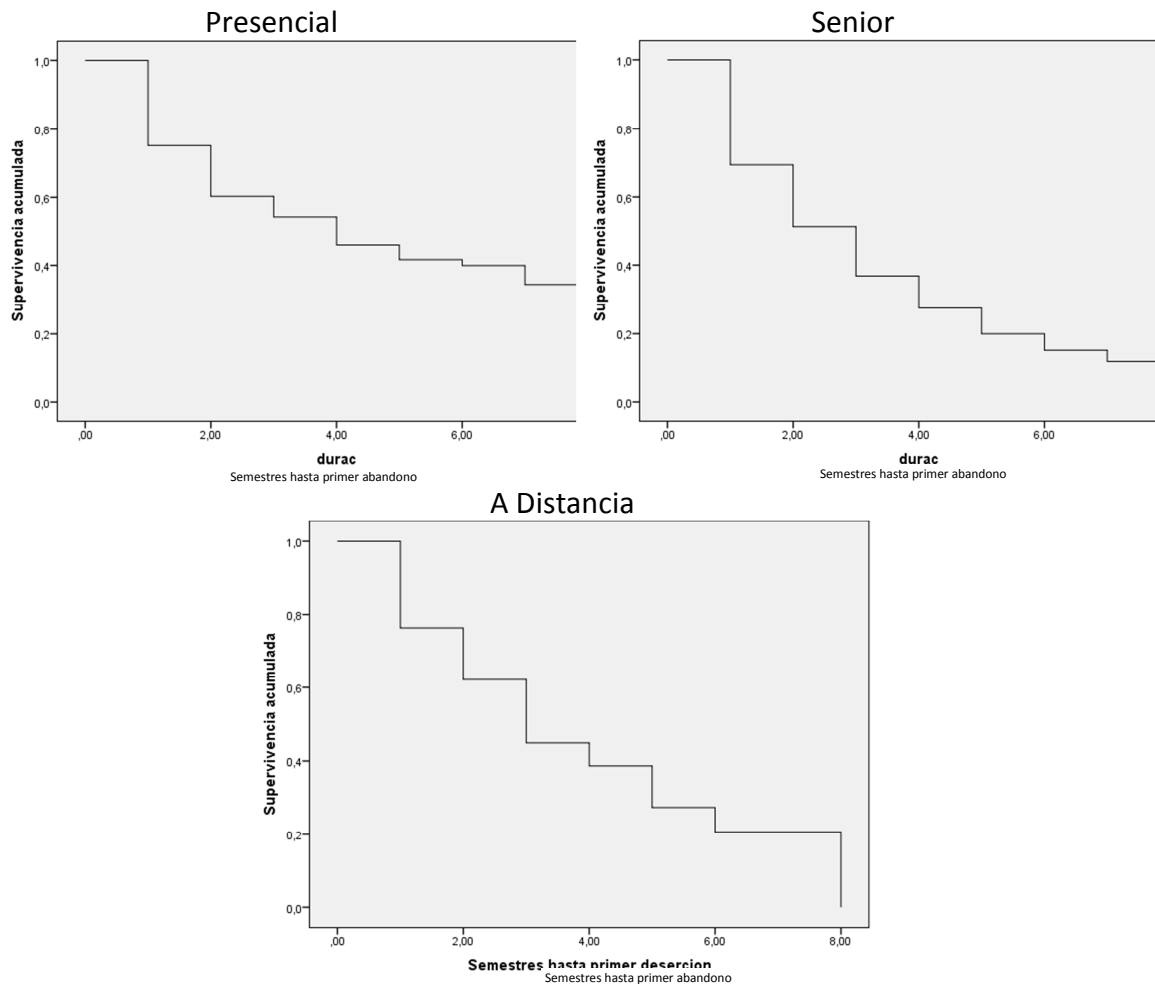
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los alumnos de modalidad Senior resultan significativas (a diferentes niveles) el hecho de trabajar como cuentapropista y la cantidad de horas trabajadas, en ambos casos como factores de retención, es decir, aumentando la duración como alumnos. El indicador que presenta una relación inversa con la duración para este grupo de alumnos es la cantidad de respuestas correctas en el test de razonamiento verbal DAT.

Los alumnos de la modalidad a distancia presentan una mayor duración como alumnos, también en la medida que más horas de trabajo refieren. En cambio, implican mayor riesgo de abandono la ocurrencia conjunta de un rendimiento académico bajo y tener actividad laboral. Nuevamente, se registra la relación entre riesgo de abandono y resultados en el test DAT registrada para alumnos de modalidad Senior.

Si se consideran las funciones de supervivencia en cada modalidad, en los niveles medios de las covariables, pueden observarse algunas diferencias notorias en los perfiles (Figura 1).

Figura 1: Función de supervivencia, en las medias de las covariables, según modalidad de cursado



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la modalidad presencial, en los primeros semestres, y fundamentalmente en el primero, la proporción que abandona es importante. Luego, los abandonos de cada semestre parecen ser cada vez menos relevantes. El perfil de abandono en el tiempo de las modalidades Senior y A distancia revela diferentes rasgos en común. Si bien se registra un nivel de abandono notorio tras el primer semestre de cursado, el ritmo se aminora a partir de ese momento, pero sigue luego a una tasa relativamente constante.

5. Conclusiones

Tras analizar el fenómeno de abandono observado a lo largo de la trayectoria teórica de toda la cohorte, se logran diferenciar particularidades entre modalidades. Debido a las diferencias entre las poblaciones (evidenciadas en la información disponible en la

edad y la actividad laboral, pero seguramente también en otros aspectos como las experiencias educativas previas, la mayor exposición a responsabilidades familiares, etc), resulta esperable que sean afectados de manera desigual por los diferentes factores asociados a la permanencia y el abandono.

Las variables laborales, interés principal de este trabajo, tienen efecto de manera diferente en cada una de las modalidades, en los riesgos de abandono. En la modalidad presencial, donde muy pocos alumnos se inscriben desarrollando actividades laborales, no aparecen como un aspecto significativo para anticipar el abandono.

En cambio, adquieren relevancia los factores de índole laboral en las modalidades donde predomina el trabajar desde el inicio de la carrera, de manera simultánea a la actividad educativa. En las modalidades Senior y A distancia donde la actividad laboral es la regla más que la excepción, la cantidad de horas de actividad laboral está asociada con más permanencia. Algunas explicaciones que podrían justificar esta asociación positiva, es la madurez al tomar la decisión de estudiar, y la intención de recuperar tiempo perdido, con enfoque en la importancia de lograr culminar esta actividad.

Ser cuentapropista incentiva la permanencia en Senior, pero no resulta significativa en las otras modalidades. El propio diseño curricular y la combinación de carga de presencialidad complementada con herramientas a distancia de esta modalidad han sido pensadas especialmente para personas que tienen escaso tiempo disponible. A su vez, el menor abandono es consistente con la mayor capacidad de autogestión y compromiso con los objetivos personales, asociado a los cuentapropistas.

Finalmente entre los alumnos a distancia, la interacción de trabajar y al mismo tiempo lograr resultados académicos pobres, generaría desmotivación y también en función del practicismo y la escasa disponibilidad de recursos (tiempo y dinero), determinaría un abandono en mayor medida que en otras modalidades. Los efectos de las variables laborales en las modalidades semi-presenciales y a distancia, con signo contrario al observado en estudios referidos a enseñanza tradicional (presencial), da lugar, para futuras investigaciones de mayor alcance. En particular surge indagar la capacidad de modelos adaptados especialmente a las restricciones de tiempo, que pudieran hacer a estos grupos menos propensos al abandono. Sería de interés considerar de qué manera operan la mayor edad cronológica (por ejemplo, como una proxy de mayor claridad en los objetivos personales y/o profesionales), así como de otros aspectos no considerados en este caso, tales como el financiamiento propio o por terceros de la educación.

Referencias

- Bennet, G., Seashore, H. y Wesman, A. (2002) DAT. Test de aptitudes diferenciales (FORMA T), Paidós.
- Castañó, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de economía*, 60, 39-65.

- Castillo Caicedo, M., Osorio Mejía, A. M. y Montero Cuartasc, S. (2010). Deserción y retención, en la carrera de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana Cali: análisis de supervivencia, 2000-2008. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 9, 11- 33.
- García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. 6, 8, 8-38.
- Giovanoli, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración*. Documento de trabajo, 37. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Herrero, V., Merlino, A., Ayllón, S. y Escanés, G. (2013). Aplicación de un modelo de duración en programas de prevención de deserción universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 38-52.
Extraído el 20 de Agosto de 2017 desde <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-herreroetal.html>
- Lopera Oquendo, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Universidad del Rosario. *Borradores de investigación*, 95, 3-40.
- Osorio, A., Bolancé, C. y Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista interamericana de Educación Superior*. Núm. 6 Vol. III., 31-57.
- Sánchez-Hernández, G., Barboza-Palomino, M. y Castilla-Cabello, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidad pedagógica*. N.º 69. enero-junio del 2017, 169-191.
- Universidad Siglo 21. (2013). Reglamento institucional. Versión 20130110.

Apéndice I: Definición operativa de las diferentes variables consideradas en el modelo.

Para cada uno de los aspectos considerados en la descripción de los alumnos de cada modalidad así como covariables del modelo de duración, se tuvieron en cuenta las siguientes particularidades al construirlas:

Género: dos opciones (varón – mujer). En las regresiones se trabaja de manera dicotómica.

Edad: cantidad de años cumplidos al momento de ingreso.

Horas trabajadas promedio semanales: suma de horas trabajadas al inicio de la carrera, con valor 0 para quienes no trabajan.

Trabaja y tiene bajo rendimiento académico: variable dicotómica, con valor 1 cuando el alumno trabaja al momento de inicio de carrera, y sus indicadores académicos resultan bajos.

Auto-percepción Indicador de la autoimagen que tiene el alumno de su ritmo de estudio y de su motivación

Manejo de herramientas informáticas: Indicador que refleja el manejo auto-diagnosticado de cuatro aplicaciones estándar (Word, Excel, Powerpoint e Internet).

Cantidad de respuestas correctas en test diagnóstico de Razonamiento verbal (Bennet, Seashore y Wesman, 2002), que mide la capacidad para pensar con palabras, abstraer, generalizar y resolver analogías.

Rendimiento académico: Indicador bidimensional que capta los resultados académicos (en cuanto a cantidad de materias aprobadas por semestre como en la nota promedio lograda en los diferentes exámenes).

Apéndice II: Indicadores globales de la bondad de ajuste del modelo para cada modalidad

Modalidad de cursado	Logaritmo de la verosimilitud - 2	Global (puntuación)			Cambio respecto a paso anterior		
		Chi-cuadrado	Grados de libertad	Sig.	Chi-cuadrado	Grados de libertad	Sig.
Presencial	5509,739	33,733	8	,000	31,670	8	,000
Senior	3018,991	38,825	8	,000	35,897	8	,000
A distancia	65216,539	278,809	8	,000	259,149	8	,000

Fuente: Elaboración propia.

**LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD:
EFICACIA DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN EN BACHILLERATO
APOYADO EN LAS TIC**

Línea temática 2. Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

TUERO HERRERO, Ellián

CERVERO FERNÁNDEZ-CASTAÑÓN, Antonio

ESTEBAN GARCÍA, María

ARRIAGA GARCÍA DE ANDOAIN, Jesús

BERNARDO GUTIÉRREZ, Ana Belén

Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo (España)

tueroellian@uniovi.es

Resumen

El acceso óptimo por parte de los estudiantes a la Educación Superior constituye actualmente una temática de gran interés para las instituciones educativas de enseñanzas medias. Los procesos de transición hacia el ámbito universitario continúan siendo poco eficaces pese a los múltiples intentos llevados a cabo por los orientadores y las acciones hasta ahora desarrolladas desde las tutorías. Así, diversos estudios e investigaciones recientes ponen en relieve que los estudiantes de bachillerato no están lo suficientemente preparados en materia de orientación para las exigencias, a corto plazo, del contexto universitario y, a largo plazo, del mercado profesional; lo que acaba convirtiéndose en importantes desmotivaciones y fracasos en las trayectorias personales y laborales de los estudiantes. Para paliar esto se ha creado un *Programa de Orientación* psicoeducativo que ayude a los alumnos en la transición a la Universidad, haciendo que éstos sean capaces de interpretar la información que la sociedad les proporciona y que logren realizar procesos de toma de decisiones realistas acordes a su proyecto vital. El mismo se llevó a cabo como una práctica innovadora y se desarrolló en dos centros de Enseñanza Secundaria del norte de España con alumnado de Bachillerato (N=120). Durante el Programa los alumnos que completaron la intervención pudieron realizar un amplio conjunto de actividades relacionadas fundamentalmente con sus intereses académicos y con sus aptitudes vocacionales. Asimismo, y mediante un uso pedagógico de las TIC como herramienta de trabajo, los estudiantes llevaron a cabo múltiples ejercicios didácticos individuales,

cumplimentaron distintos cuestionarios y auto-informes, y reflexionaron sobre sus proyectos vitales y profesionales elaborados mediante debates y discusiones grupales. Los resultados obtenidos reflejan una valoración positiva de los jóvenes sobre la intervención, destacando la preferencia de éstos por la modalidad de trabajo desarrollada, lo que permite avalar la garantía de esta práctica innovadora. La intervención resultó altamente efectiva en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado sobre los diversos itinerarios formativos y salidas profesionales existentes hoy en día. En particular el Programa ha sido un referente para algunos estudiantes a la hora de encontrar un sentido a sus estudios actuales y futuros.

Descriptor o Palabras Clave: TICS, Orientación Académica, Orientación Profesional, Toma de Decisiones, Orientación Educativa.

1. Introducción

Año tras año, cuando los estudiantes acceden a la Universidad se prevé que un porcentaje nada desdeñable no va a terminar sus estudios. Este notable crecimiento del abandono de las carreras universitarias supone, hoy en día, una grave problemática en todos los países del mundo (Bernardo, Cerezo, Núñez, Tuero, & Esteban, 2015; Durán-Aponte & Arias-Gómez, 2015). Y es que, este fenómeno del abandono no solo implica grandes costes para las instituciones de Enseñanza Superior que pierden estudiantes de las titulaciones iniciales, sino que también genera un mayor volumen de futuros ciudadanos con grandes carencias en formación y preparación para hacer frente a una sociedad que les exige ser capaces de aprender a lo largo de toda la vida (López, 2014).

Investigaciones recientes (Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo, & Núñez, 2016) coinciden en constatar que la etapa previa al ingreso en la Universidad es clave para que el estudiante decida abandonar la institución o permanecer en la misma. Según algunos autores, como Mendoza, Machado y Montes (2016), cuando los alumnos de Bachiller no están lo suficientemente formados en orientación vocacional realizan elecciones incorrectas de los Grados Universitarios, lo que termina desencadenando grandes desmotivaciones, fracasos continuados... finalizando con el abandono de los estudios.

Realizar una adecuada orientación académico-profesional durante la Enseñanza Secundaria es indispensable si se persigue una mejor adaptación del estudiante al mundo universitario (Fuentes, 2010; Matos, Simoes, & Neto, 2016). Tal y como señalan Martínez-Clares, Pérez-Cusó y Martínez-Juárez (2014), la orientación no es únicamente un elemento de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que su desarrollo en los centros educativos se justifica por la presencia en la legislación educativa vigente y por la notoria necesidad de ser implementada en las aulas, aspecto confirmado en los estudios de la literatura científica especializada.

Por todo ello, hoy uno de los retos más perseguidos por los profesionales de la educación, y al que se ha sumado nuestro equipo de investigación, es lograr que los

estudiantes de Educación Secundaria se vean favorecidos por un proceso de orientación académico-profesional de calidad. A este respecto se diseña un Programa de intervención en orientación constituido por un conjunto de actividades, estrategias y recursos que les permita a los adolescentes tener un mayor conocimiento de sus debilidades y fortalezas, de las oportunidades y limitaciones del mercado laboral; y les posibilite, principalmente, tomar decisiones planificadas y explorar la carrera más acorde a sus proyectos de vida.

1.1. El Programa de Orientación Preuniversitario apoyado en el uso de las TIC

En la actualidad prácticamente todas las esferas de nuestras vidas están siendo condicionadas por el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), si bien es desde el campo de la educación donde se están realizando ingentes esfuerzos para que su utilización y aprovechamiento sea máximo (Aguaded & Cabero, 2014).

Fernández, Nogueira y Couce (2013) refieren que, aunque las instituciones de secundaria han recibido una alta dotación de recursos TIC en los últimos años, en el ámbito de la orientación educativa el uso de éstas continúa siendo escaso y se aleja de su naturaleza de índole más pedagógica. Los mismos autores señalan, entre otras causas, la existencia de una escasa disposición de recursos tecnológicos para emplear, así como una gran falta de tradición en el uso de herramientas digitales en los procesos de orientación.

Conscientes de esta realidad y dado que en la actualidad se agudiza la necesidad de que el alumnado esté adecuadamente orientado para cursar una titulación superior o para poder optar a un empleo, todo ello debido a las nuevas exigencias sociales, a los constantes avances tecnológicos y a la cada vez mayor informatización de la sociedad (Hernández & Ramírez, 2016); se diseña un *Programa de Orientación* para preuniversitarios. Mediante el binomio tecnología-orientación se pretende concienciar a los estudiantes de las potencialidades del uso de las TIC en el campo educativo, y a la par sensibilizarlo para una adecuada toma de decisiones que le permita hacer frente a su nueva trayectoria vital y laboral.

A tal fin se diseñan cinco sesiones de trabajo presencial con el Programa elaborado en el que mediante el uso de las TIC los jóvenes profundizarán en contenidos de orientación académico-profesional. Los mismos girarán en torno a la información que sigue: sistema educativo, itinerarios formativos, orientación vocacional, conocimientos de uno mismo (puntos fuertes y débiles) y procesos de toma de decisiones. Además, el Programa está orientado a la promoción de la autonomía del estudiante, al fomento de la capacidad de trabajo en equipo y a la reflexión y construcción del conocimiento científico de manera personal, competencias todas ellas transversales para un correcto desarrollo académico y profesional (Cortes, 2016) necesario en los actuales tiempos de cambio que estamos viviendo.

2. Método

2.1 Participantes

La muestra de estudiantes que participó en la intervención desarrollada fue de 120 alumnos de primer curso de Bachillerato del Principado de Asturias (España). De ellos, y con el fin de poder realizar posteriormente un análisis diferencial en base al carácter de los centros, se seleccionaron 71 pertenecientes a un centro concertado de la ciudad de Oviedo y 49 de un instituto público de Educación Secundaria de la ciudad de Gijón.

Los 120 alumnos participantes respondieron a los cuestionarios realizados en el marco del Programa para la mejora de la orientación recibida en los centros de Educación Secundaria, constituyendo estos instrumentos tanto el cuestionario previo a la intervención (pre-test), como el cuestionario posterior a la intervención (post-test), siendo ambos utilizados como herramientas de evaluación final de la eficacia del Programa.

La distribución por sexo de la muestra, tal y como se puede observar en la Fig. 1, cuenta con un porcentaje ligeramente superior de hombres que de mujeres.

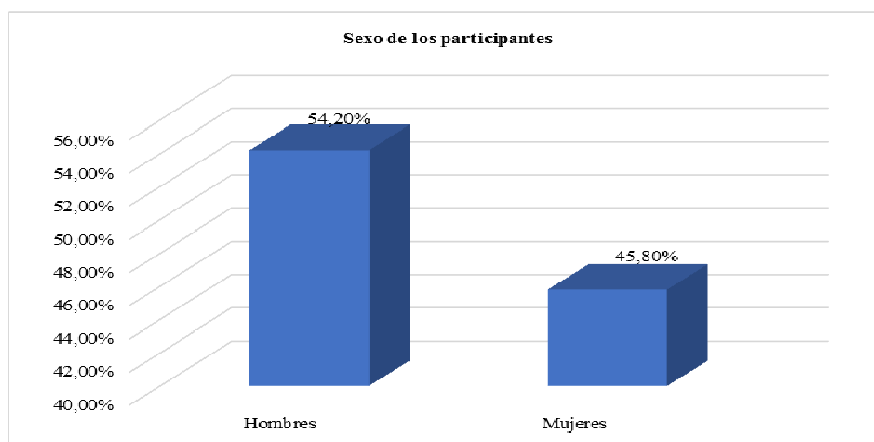


Fig. 1. Sexo de los estudiantes participantes en la intervención implementada.

Además, la media de edad de los alumnos fue de 16 años, siendo también este el grupo de edad más amplio, si bien existe un intervalo que se sitúa entre los 15 y los 18 años, como se puede apreciar en la Fig. 2.

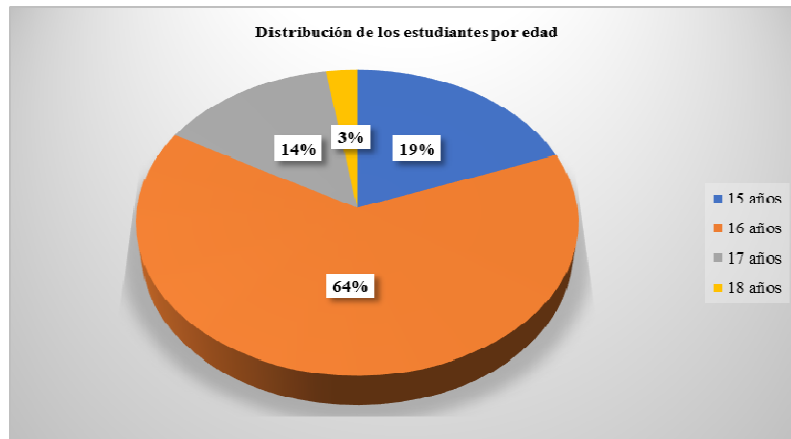


Fig. 2. Distribución por edad de los estudiantes participantes en el Programa.

Finalmente, y tal y como se muestra en la Fig. 3, una ligera mayoría de los estudiantes encuestados (56,7%) cursaba la modalidad de Bachillerato Científico o Tecnológico, frente al resto de estudiantes que se encontraban matriculados en la modalidad de Bachillerato de Humanidades o Ciencias Sociales.

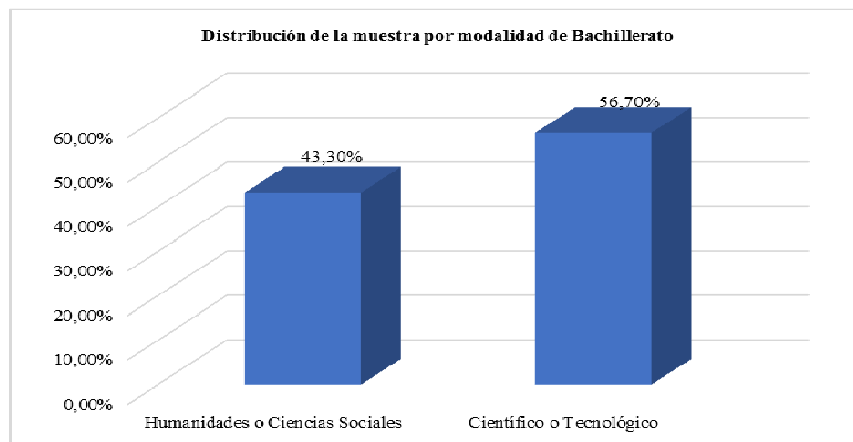


Fig. 3. Distribución de la muestra por modalidad de Bachillerato cursada durante la implementación del Programa.

2.2 Instrumentos

Los instrumentos utilizados (cuestionario pre-test y cuestionario post-test), han sido cuestionarios diseñados *ad hoc* para la evaluación de la intervención en orientación. Los tres primeros bloques de los cuestionarios son comunes, con el fin de establecer comparaciones entre los ítems antes y después de la intervención para analizar la eficacia global del Programa, mientras que el cuarto bloque es específico del post-test, pues contiene ítems para evaluar la satisfacción de los estudiantes con la misma.

Así, en el *Primer Bloque* se recopila información sobre las variables demográficas del estudiante participante, incluyendo ítems como: su sexo, edad, lugar de residencia, modalidad de Bachillerato cursada y nivel educativo alcanzado por los padres.

En el *Segundo Bloque* se realizan preguntas sobre diferentes aspectos académicos del alumno, así como de las estrategias de autorregulación utilizadas en su estudio. De este modo, se incluyen por un lado ítems relativos a su rendimiento previo, al tiempo dedicado a las actividades académicas y al tipo de tarea prioritaria en sus estrategias de aprendizaje (elaborar resúmenes, memorizar, realizar actividades, etc.); y por otro lado, ítems relativos a las estrategias de autorregulación utilizadas en su propio aprendizaje (marcarse un objetivo antes de comenzar a estudiar, planificar el estudio, comprobar los avances y evaluar lo realizado), aspectos que se analizan mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que se corresponde con la siguiente gradación: 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Casi siempre y, finalmente, 5=Siempre.

El *Tercer Bloque* es el relativo a la toma de decisiones y perspectivas de futuro del alumno sobre sus proyectos una vez finalice la Educación Secundaria. Se incluyen por tanto ítems abiertos relativos al sector o ámbito profesional en el cual le gustaría trabajar, al centro concreto de destino y a sus expectativas sobre el mismo; e ítems cerrados que interrogan acerca de si ya ha tomado la decisión sobre lo que hará una vez finalizada la etapa educativa que está cursando, la motivación que le impulsa a tomar dicha decisión o si ha recibido orientación académico-profesional útil en el centro que le haya ayudado a tomar esa decisión. También se incluyen aquí una serie de preguntas con respuesta de escala tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Indiferente, 4=Desacuerdo y 5=Totalmente de acuerdo) que examinan las diferencias que perciben los estudiantes en varios aspectos entre los Ciclos Formativos de Formación Profesional y las Titulaciones Universitarias, así como la relación de éstos entre los estudios que cursa y el campo profesional al que dan acceso.

Por último, el *Cuarto Bloque* (perteneciente únicamente al post-test) recaba datos sobre si el estudiante ha decidido cambiar de elección respecto a su futuro tras la implementación del Programa desarrollado e incluye diferentes ítems sobre la valoración del mismo utilizando nuevamente una escala Likert de 5 puntos, a saber: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Indiferente, 4=De acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo. Entre estos ítems se pregunta por la facilidad de comprensión de los contenidos, la efectividad de las herramientas de autoconocimiento y la eficacia de la intervención de cara a mejorar la toma de decisiones.

2.3 Procedimiento

La intervención en orientación se compone de cinco sesiones presenciales que combinan la formación del asistente en la clase con el uso de herramientas de tele-

formación integradas en un aula virtual; y es precisamente en esta aula donde se integran todos los cuestionarios en una versión on-line para ser directamente cubiertos por los alumnos utilizando la herramienta de formularios de Google.

En la primera sesión, se enseña a los estudiantes a navegar por el aula virtual y se realiza el primer cuestionario (pre-test) y en la quinta y última sesión, se realiza una síntesis de todo lo aprendido dándose acceso al post-test.

2.4 Análisis de resultados

Para la obtención de los resultados se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 22, con el cual se han realizado análisis de tipo descriptivo.

3. Resultados

Los resultados recabados en el pre-test indican una valoración negativa de la orientación académico-profesional recibida hasta el momento (antes de la intervención) por los estudiantes en sus respectivos centros académicos. De este modo, un 65,8% de los alumnos refiere o bien no haberla recibido o bien haberla recibido, pero recalcan que no les ha sido de utilidad, y sin embargo, solamente un 33,3% manifiestan haberla recibido y la ha considerado útil. No obstante, y tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, tras la intervención estos resultados mejoran sensiblemente, descendiendo el porcentaje de alumnos que dicen no haberla recibido o que la consideraban inútil al 58,4% y subiendo el de quienes la consideran de utilidad al 41,7%.

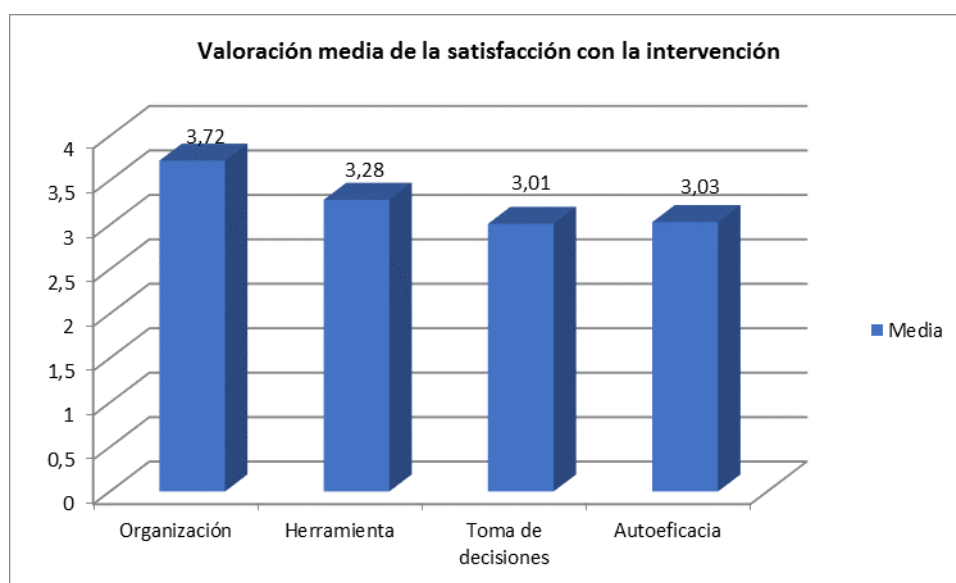
Tabla 1. Valoración de los alumnos de la utilidad de la orientación académico-profesional recibida en los centros.

	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
-No he recibido ningún tipo de orientación.	21	17.5	17	14.2
-Sí, pero no me fue de utilidad.	58	48.3	53	44.2
-Sí, y me fue de utilidad.	40	33.3	50	41.7
-No sabe/no contesta.	1	.8	0	0

En la Tabla 2 se puede apreciar la percepción de los estudiantes sobre diversos aspectos de la intervención realizada para mejorar su orientación académico-profesional, recordando que se ha utilizado una escala tipo Likert de 5 puntos conforme a la siguiente gradación: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Indiferente, 4=De acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo. Los ítems utilizados han sido: la organización de los contenidos en bloques y temas facilita su comprensión, las herramientas de autoconocimiento proporcionadas me han ayudado a identificar mis

aptitudes e intereses, fortalezas y debilidades; la información que proporciona la intervención y las actividades propuestas facilitan mi toma de decisiones respecto a mi futuro académico y profesional; y considero que tras acceder a la intervención me encuentro en una mejor posición para la toma de decisiones.

Tabla 2. Valoración media de la satisfacción de los estudiantes con la orientación académico-profesional recibida.



4. Conclusiones

Tomando en consideración que nuestros adolescentes deben de estar lo suficientemente formados para poder desenvolverse con éxito en este nuevo contexto social que los rodea, se justifica la urgente necesidad de desarrollar intervenciones encaminadas a promover en los adolescentes un cambio en sus actitudes con respecto a sus perspectivas de vida, tornándose éstas más adaptativas y ajustadas a la realidad. Así, es como nace en nuestro equipo de investigación el Proyecto de Orientación educativa.

Los resultados encontrados con esta innovación permiten avalar la garantía de la intervención realizada. Este Programa ha resultado efectivo en la adquisición de conocimientos en los jóvenes sobre: orientación vocacional, autoconocimiento de uno mismo, itinerarios formativos y salidas profesionales. Del mismo modo, los procesos de toma de decisiones, a la vista de los datos proporcionados por los propios participantes, han resultado efectivos en los casos de mayor incertidumbre por parte del alumnado. También se constata una mayor conciencia de las repercusiones de distintas temáticas (cuestiones políticas, económicas, sociales y medio-ambientales) en la elección de las trayectorias laborales de los estudiantes. Tras su paso por el Programa, los jóvenes parecen mostrarse más sensibilizados con los pros y los contras que dichas temáticas pueden tener en sus proyectos vitales y profesionales. Para

algunos alumnos esta intervención ha sido un referente a la hora de encontrar un sentido a sus estudios actuales y futuros. En general, los estudiantes refieren una valoración positiva del Programa, destacando su preferencia por la organización del mismo.

Nuestros resultados, lejos de ser pretenciosos, quizás sean tan pertinentes como oportunos para desarrollar otros objetivos y para mejorar aspectos que han afectado a la intervención (por ejemplo, mejorar la implicación de los tutores). En este sentido, este trabajo puede abrir nuevas vías de estudio y tener su continuidad con otros interrogantes (por ejemplo: ¿qué adaptaciones sería viable realizar para dirigir este Programa a estudiantes con dificultades de aprendizaje?, ¿en qué condiciones resultaría más efectivo esta intervención? ¿marcan los estilos de aprendizaje diferencias notorias en las trayectorias vitales de los estudiantes?).

5. Referencias

- Aguaded, I., & Cabero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Revista Educar*, 67-83.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J. C., Tuero, E., & Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: Variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 63-84.
- Cortes, A. (2016). Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Pedagogía Bordón*, 69(2) 9-23.
- Durán-Aponte, E., & Arias-Gómez, D. (2015). Orientación a las metas académicas, persistencia y rendimiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 189-205.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cerezo, R., & Núñez, J. C. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 79-88.
- Fernández, E., Nogueira, M. A., & Couce, A. I. (2013). El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Orientación Educativa: Explorando la familiaridad y la preparación de los profesionales del ámbito español. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 45-57.
- Fuentes, M. T. (2010). La orientación para elegir fundamentadamente una ocupación: Propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 237-246.
- Hernández, O., & Ramírez, I. (2016). Una necesidad histórica. La orientación educativa. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 17(7), 1-8.
- López, A. (2014). Motivos y factores explicativos del abandono universitario en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, 24, 295-296.
- Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, F. J., Martínez-Juárez, M. (2014). Orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71.
- Matos, Z., Simoes, A. J., & Neto, L. (2016). La selección profesional de las carreras pedagógicas en los estudiantes de preuniversitario. ¿Tarea de todos? *Revista Electrónica Edusol*, 14(49), 1-16.
- Mendoza, I. G., Machado, E. F., & Montes, N. (2016). La orientación vocacional y la elaboración de los proyectos de vida. Tendencias y enfoques. *Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Cognosis*, 1(4), 67-84.

LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO: ¿MODIFICÓ EL ABANDONO INTERANUAL DEL SISTEMA?

Línea temática 5. Políticas nacionales e institucionales

FERNANDEZ, Juan Manuel

OLORIZ, Mario Guillermo

FERRERO, Emma Lucía

Universidad Nacional de Luján - ARGENTINA

jmfernandez@unlu.edu.ar; moloriz@unlu.edu.ar; eferrero@unlu.edu.ar

Resumen. La expansión que tuvo el sistema universitario Argentino, principalmente durante los últimos años, ha incrementado la posibilidad de acceso a la educación superior tanto a instituciones de gestión pública como privada. Entre los años 2003 y 2015 se crearon el 32% de las instituciones de gestión pública existentes al 2016. Este proceso de expansión permitió el acceso a la educación superior por parte de los sectores más desfavorecidos de la sociedad debido a que el sistema de gestión pública mantiene el ingreso irrestricto así como el no arancelamiento de los estudios universitarios de grado. Sin embargo, este proceso de expansión, que se traduce en un incremento del 20% de la matrícula entre el 2005 y 2010, podría traer aparejado un incremento de la tasa de abandono interanual del sistema universitario. Analizamos la evolución de dicha tasa en el sistema entre los años 2005 a 2015 y comparamos respecto de la que calculamos para el período 2013-2014. Encontramos que la tasa disminuye para el período 2014-2015, principalmente en los Institutos Universitarios. También encontramos que el comportamiento de la tasa de abandono interanual, durante el período 2005-2015, no fue homogéneo en todas las regiones que conforman el sistema de educación superior argentino, observando que las regiones bonaerense y centro-este tuvieron las menores tasas. Estimamos que la disminución de la tasa de abandono interanual que se observa para el período 2014-2015, encontrándose el sistema en expansión, puede deberse a las distintas políticas que se implementaron a nivel nacional para la mejora del acceso y retención al nivel superior como es el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina, que se puso en práctica a partir del año 2014.

Descriptores o Palabras Clave: Abandono Interanual, Argentina, Expansión, Sistema Educación Superior

1. Introducción

El Sistema de Educación Superior Argentino, conjuntamente con el uruguayo, tiene la particularidad de sostener el ingreso irrestricto y el no arancelamiento de los estudios de grado, en el subsistema de gestión pública. Particularmente en Argentina, durante los últimos años, se han implementado políticas de expansión del sistema de educación superior público llevando a que el 32,1% de las instituciones existentes al año 2016 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)

Más allá de estar considerando también a las instituciones de gestión privada, Ana García de Fanelli cuantifico 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 de gestión pública estuvo acompañado por el crecimiento de la matrícula de estas instituciones 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 de Argentina, 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. Esto

representa un crecimiento del número de personas que acceden al sistema público de educación superior de algo más del 20% en el término de 10 años.

Este crecimiento del número de ingresantes al sistema de educación superior (SES), en Argentina se denominan nuevos inscriptos, acompañado con el crecimiento del número de instituciones y según las proyecciones del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos que proyecta, en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, que la cantidad de jóvenes en el grupo etario que accede a la universidad se mantiene casi constante desde el 2010 al 2016 lo que permite afirmar que la expansión del SES amplió la cobertura del sistema ampliando el acceso a sectores que no estaban pudiendo hacerlo en el nivel superior.

Tal como expresamos en uno de los trabajos presentados en el VI CLABES, la expansión del sistema vino acompañada de altas tasas de abandono debido, entre uno de los factores, al acceso a la educación superior de los nuevos egresados del nivel secundario provenientes de sectores sociales con menor capital cultural y niveles de ingreso. (Oloriz, Fernández; 2016)

En el mismo trabajo, observamos una Tasa de Abandono Interanual para el SES Argentino, tanto de gestión pública como privada, del 18,48% para el bienio 2013-2014.

Dado que el sistema se encuentra atravesando un período de expansión y considerando que durante los años 2014 y 2015 se crearon 7 universidades nacionales, es que nos propusimos verificar si la tasa de abandono interanual del sistema de educación superior argentino varió o se mantuvo constante para el período 2014-2015. Al mismo tiempo, y dado que contamos con los datos depurados y digitalizados para el período 2005-2015, analizaremos el comportamiento de dicha tasa durante esta serie de 10 años.

2. Metodología

Como enfoque metodológico, llevamos a cabo un trabajo de tipo cuantitativo partiendo de fuentes secundarias de información. Solicitamos al Departamento de Información Universitaria, dependiente de la Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación la información de los años 2005 al 2015 de estudiantes, nuevos inscriptos, reinscriptos y egresados del Sistema de Educación Superior (SES) para poder evaluar el desarrollo de la matrícula universitaria durante el período de expansión y calcular la tasa de abandono interanual para el período 2014-2015. Por otra parte, ubicamos a cada universidad en la región a la que pertenece según el Consejo Regional de la Planificación de la Educación Superior en el que participa. Cabe señalar, que trabajamos con integración de estos consejos anterior al año 2016 en el cual se modificó la composición de algunas regiones.

Para el cálculo de la tasa de abandono interanual de cada institución, utilizamos la misma fórmula que aplicamos para el período 2013-2014 la que necesita disponer de los reinscriptos en ese año, o sea que provienen del año anterior, ingresantes del año y egresados del año anterior. Utilizando la información recibida, calculamos la tasa de abandono interanual para los años 2014-2015 de la siguiente manera:

$$Tai = (Er14 - Eg14 - Re15) / Er14$$

Donde, Tai es la Tasa de Abandono Interanual; Er14 los Estudiantes Regulares en el 2014; Eg14 los Egresados durante el año 2014 y Re15 los reinscriptos en el año 2015. De esta manera estamos calculando la tasa de abandono interanual entre el año 2014 y 2015 para cada institución universitaria que integra el SES.

La definición de cada una de estas variables fue adoptada del Manual de Definiciones Conceptuales y Operativas 2015, que publica el Departamento de Información Universitaria: Estudiantes Regulares, son aquellos que registran algún tipo de actividad académica en el año, Egresados, son aquellos que completaron la oferta formativa y Reinscriptos, son quienes habiendo cursado el año anterior, registran algún tipo de actividad académica en la misma oferta al año siguiente.

El Sistema de Educación Superior Argentino, se integra con dos subsistemas: El Sistema Universitario Nacional (SUN), conformado por Universidades e Institutos Universitarios ya sean de gestión pública o privada, y las Instituciones de Educación Superior, que son establecimientos educativos orientados a la formación docente y técnica dependientes de las provincias o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nuestro trabajo abarcará al Subsistema Universitario Nacional y utilizaremos el término "Instituciones" para referirnos tanto a Universidades como a Institutos Universitarios. El primer término, tal como habíamos señalado, agrupamos a las instituciones según el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior en el que participa, priorizando el asiento de la Sede Principal de cada institución. Esta clasificación la realizamos para comparar si el abandono interanual no varía según la región.

Depurados los datos, trabajamos con 107 Instituciones de Educación Superior, tanto de gestión pública como privada. Para estas instituciones, calculamos el abandono interanual según contáramos con información para cada par ordenado (año N / año N+1). Esto fue necesario debido a que se tiene que considerar el año en que cada institución comenzó a enviar información al área correspondiente del Ministerio de Educación así como los años en que algunas instituciones no remitieron información y, por consiguiente no pudimos calcular el abandono interanual para el período de esa institución.

Como ya señalamos, se distribuyeron las instituciones por región tal como se puede apreciar en la Tabla 1:

Tabla 1: Distribución de Instituciones Universitarias por Región en Argentina – Año 2015

REGIÓN	CANTIDAD
Bonaerense	15
Centro-Este	14
Centro-Oeste	17
Metropolitana	41
Noreste	6
Noroeste	8
Sur	6
Total	107

Fuente: Elaboración propia en base a la información remitida por el DIU

Para estas instituciones, calculamos el abandono interanual según contáramos con información para cada par ordenado (año N / año N+1). Esto fue necesario debido a que se tiene que considerar el año en que cada institución comenzó a enviar información al área correspondiente del Ministerio de Educación así como los años en que algunas instituciones no remitieron información y, por consiguiente no pudimos calcular el abandono interanual para el período de esa institución. De todas maneras, como nuestro trabajo es a nivel del subsistema universitario nacional y solo analizaremos en profundidad las regiones, utilizaremos promedios por región o del sistema agrupando las tasas interanuales de cada institución obviando a la misma cuando no pudo calcularse por falta de información para ese período.

3. Resultados

Dado que partimos de una tasa de abandono interanual para el período 2013-2014 del 18,48% (Oloriz, Fernández; 2016), calculamos en primer término la tasa para el período 2014-2015.

La Tasa de abandono interanual del SUN para el período 2014-2015 es del 16,74% de la cantidad de estudiantes que tenía ese subsistema en el año 2014. Auspiciosamente se observa una disminución cercana a 2 puntos porcentuales (- 1,74%) respecto de la tasa que calculamos para el período 2013-2014 lo que se produce acompañado de la expansión del sistema dado que la matrícula para los 3 años que utilizamos para estos dos cálculos de abandono interanual pasó de 425.650 nuevos inscriptos para el año 2013, 445.763 para el 2014 y 458.565 para el 2015. La matrícula del SUN creció a razón de 10.000 nuevos inscriptos por año, aumentó el número de instituciones y disminuyó la tasa de abandono, al menos, durante el año 2014.

La Tabla 2, muestra cual es la distribución calculada para el abandono interanual del período 2014-2015 para cada una de las regiones y por tipo de institución.

Tabla 2: Tasa de Abandono interanual del SUN 2014-2015 por Región y Tipo de Institución

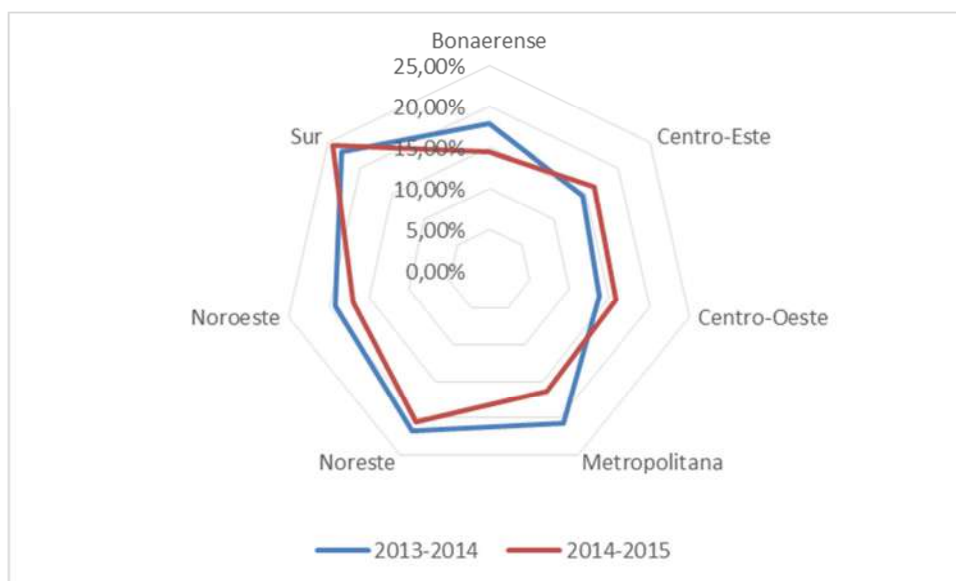
Tipo	Instituto Universitario		Universidad Nacional		Universidad Provincial	TOTAL
	Privado	Público	Privada	Pública	Pública	
Bonaerense	13,79%	11,83%	14,51%	14,76%		14,40%
Centro-Este	15,25%		16,24%	15,86%	20,86%	16,32%
Centro-Oeste	5,45%		15,22%	17,63%		15,75%
Metropolitana	15,36%	10,96%	16,51%	17,59%		16,31%
Noreste			14,85%	24,88%		20,58%
Noroeste			14,78%	18,23%		16,93%
Sur				24,42%		24,41%
Total general	14,19%	11,25%	15,73%	18,65%	20,86%	16,74%

Fuente: Elaboración propia en base a la información remitida por el DIU

Se observa que la disminución de la Tasa de Abandono Interanual, respecto de la observada para el período 2013-2014, se da en todos los tipos de instituciones que conforman el SUN. Comparando con la Tabla que presentamos en el año 2016, la mayor disminución por tipo de institución se da en los Institutos Universitarios de carácter privado, que pasan del 21,87% al 14,19%.

Respecto de las Regiones, el comportamiento no fue homogéneo dado que en algunos casos la tasa por Región aumentó y en otros disminuyó.

Gráfico 1: Tasa de Abandono Interanual del SUN por Región, períodos 2013-2014 vs 2014-2015



Fuente: Elaboración propia en base a la información remitida por el DIU

El Gráfico 1, muestra que las Regiones en las que disminuyó la Tasa de Abandono Interanual son las Bonaerense, Metropolitana, Noreste y Noroeste, mientras que en las restantes creció respecto de lo observado para el período 2013-2014.

Dado que venimos estudiando el impacto de los programas de apoyo económico a los estudiantes como herramienta para la disminución del abandono, en la Universidad

Nacional de Luján (UNLu) que es una institución de gestión pública, analizamos específicamente para este tipo de instituciones las variaciones de la Tasa de Abandono Interanual para los dos períodos.

Tabla 3: Tasa de Abandono Interanual Universidades Nacionales Públicas Región, períodos 2013-2014 vs 2014-2015

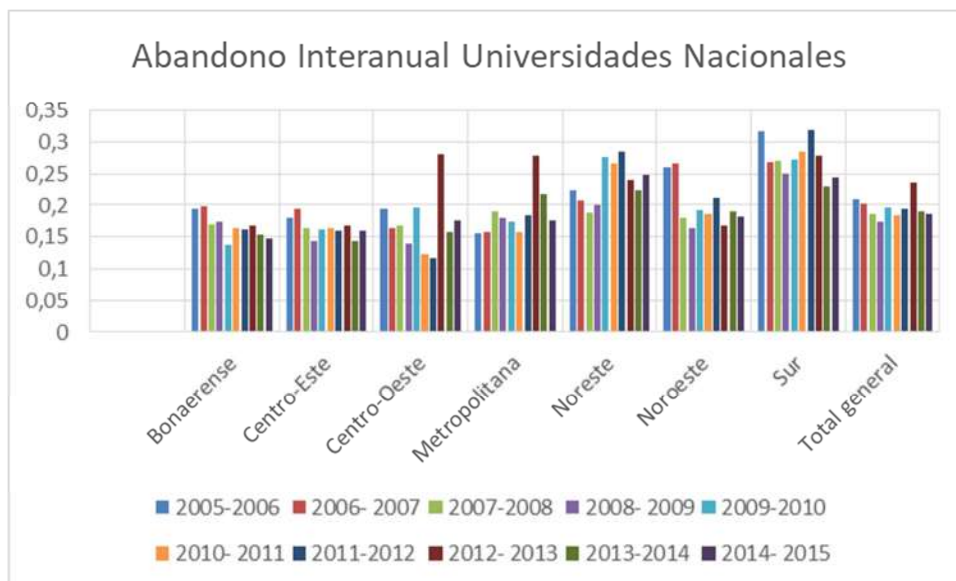
REGIÓN	2013-2014	2014-2015
Bonaerense	15,37%	14,76%
Centro-Este	14,25%	15,86%
Centro-Oeste	15,70%	17,63%
Metropolitana	21,75%	17,59%
Noreste	22,42%	24,88%
Noroeste	18,89%	18,23%
Sur	23,04%	24,42%
Total general	18,99%	18,65%

Fuente: Elaboración propia en base a la información remitida por el DIU

La Tabla 3, muestra que la variación de la Tasa de abandono para las Universidades Nacionales de gestión pública fue menor que la observada para el SUN dado que solo disminuye un 0,34%. No obstante, dada la cantidad de estudiantes que cursan en este tipo de instituciones la disminución de la tasa de abandono implicaría cerca de 20.000 estudiantes. Respecto de la variación por región, se observa que la mayor disminución de la tasa se dio en la Región Metropolitana (del 21,75% al 17,59%) y levemente en la Bonaerense y Noroeste. En las restantes regiones, la tasa aumentó respecto de la observada para el período 2013-2014.

Dado que disponemos de la información consolidada de egresados, estudiantes regulares y estudiantes reinscriptos para el período 2005 a 2015, efectuamos el cálculo de la tasa de abandono interanual durante los 10 años para las Universidades de gestión pública. Más allá de tener los datos de todo el subsistema, la calidad de la información respecto de la continuidad de las series es mucho más consistente para las universidades nacionales de gestión pública que para las instituciones de gestión privadas o institutos universitarios.

Gráfica 1: Tasa de Abandono Interanual Universidades Nacionales Públicas por Región, 2005 a 2015



Fuente: Elaboración propia en base a la información remitida por el DIU

El Gráfico permite observar el desarrollo que tuvo la tasa de abandono interanual del SUN, de gestión pública, entre los años 2005 a 2015 desagregado por Región. El mismo evidencia, principalmente en las regiones Centro Oeste y Metropolitana un importante crecimiento de la Tasa de Abandono interanual para el período 2012-2013. Al mismo tiempo, las mayores tasas se dan en la Región Sur, seguida por la Región Noreste, las que se encuentran por encima de la media del sistema.

En el Total General, se observa la disminución de la Tasa para los últimos dos períodos, luego del incremento que se dio en el período 2012-2013. Los valores de la serie para el Total del SUN son los siguientes:

Tabla 5: Tasa de Abandono Interanual Universidades Nacionales Públicas períodos 2005 a 2015

2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
20,91%	20,13%	18,52%	17,44%	19,55%	18,32%	19,39%	23,61%	18,99%	18,65%

Fuente: Elaboración propia en base a la información remitida por el DIU

La Tabla 5, muestra que durante la década que analizamos, en la cual el SUN de gestión pública creció un 32% respecto del número de instituciones, la tasa de abandono interanual no tuvo una pendiente constante dado que parte de casi el 21%, disminuye entre el 2005 y el 2008 hasta el 17,44%, volviendo luego a subir hasta alcanzar en el 2012 el 23,61%. Desde el 2013 al 2015, comienza nuevamente a descender hasta llegar al 18,65% que calculamos para el 2014-2015.

4. Conclusiones

Partimos de haber calculado la tasa de abandono interanual, para el período 2013-2014, en un trabajo en el que estudiamos la relación entre los recursos destinados a

becas y la tasa de abandono interanual de cada institución del Sistema Universitario Nacional Argentino.

Calculamos la tasa de abandono interanual para los períodos comprendidos entre los años 2005 y 2015, identificando tanto el tipo de institución como el tipo de gestión, ya sea de carácter público o privado. También identificamos la región a la que pertenece cada institución respecto de los Consejos Regionales de la Educación Superior en que se divide el SUN en Argentina para poder comparar el comportamiento de la tasa a nivel regional.

Encontramos que la tasa de abandono interanual disminuye para el período 2014-2015, respecto de la que observamos para el período 2013-2014. Sin embargo, la disminución no se da para todas las regiones que integran el SUN dado que hay regiones en las que la tasa se incrementa respecto del período anterior.

Estudiamos el comportamiento de la tasa, para las universidades nacional de gestión pública, durante los periodos comprendidos entre los años 2005 a 2015, encontrando un comportamiento fluctuante de la misma dado que partió del 20,91% de los estudiantes que tenía el SUN en el año 2005, disminuyendo hasta el 17,44% para el año 2008 y volviendo a subir al 23,61% en el 2012 disminuyendo luego al 18,65% que calculamos para el 2014.

Estimamos que la disminución de la tasa de abandono interanual que se produce a partir del año 2014, en un contexto de expansión del sistema de educación superior que permitió el acceso a este nivel educativo de jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, podría atribuirse a la implementación desde el mismo año del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina. En un estudio que llevamos a cabo en la Universidad Nacional de Luján, con los ingresantes de la cohorte 2014, encontramos que la implementación de este programa mejoró la retención en esta institución durante el primer año dado que observamos una tasa de abandono para quienes participaron en este programa inferior en 15 puntos respecto de quienes no accedieron al beneficio. (Oloriz, Fernandez; 2015)

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.
- Brunner, J. J., & Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación superior en Iberoamerica: informe 2011*. Ril.
- 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.
- 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.; Fernandez, J.M.; Rodríguez, R. (2015). Impacto del "Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos" en la Disminución del Abandono en la Universidad Nacional de Luján. V Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2015, Universidad de Talca, Chile

- 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.
- Rama, C. (2000). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2005, 11-18.

DIFERENCIAS ENTRE LOS NIVELES DE ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, 2017

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

Alexander González Correa
alexander.gonzalez@udea.edu.co
Eliana María Hernández Ramírez
emaria.hernandez@udea.edu.co

Universidad de Antioquia - Colombia

Resumen:

El estudio de la deserción académica es de interés para todos los gobiernos, debido a que la educación es una herramienta esencial en el desarrollo de un país. En Colombia, se han identificado tres factores asociados a la deserción: la orientación vocacional, la capacidad económica y el rendimiento académico –RA-. Este último puede estar influenciado por aspectos evaluativos, personales y del contexto educativo. La salud mental hace parte de los aspectos personales, siendo la ansiedad una de las variables estudiadas que presenta una relación inversa con el RA; es decir, a mayor ansiedad, menor RA. En el contexto educativo, la ansiedad puede aparecer en situaciones en las que el estudiante es evaluado, generando en éste una inhibición en su capacidad de respuesta y afectando su rendimiento académico, lo cual aumenta las probabilidades de deserción. Debido a esta situación, se realizó un estudio cuyo objetivo fue describir las diferencias que se presentan entre los niveles de ansiedad en estudiantes de pregrado de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, según su sexo y programa académico; se elige esta Facultad por ser la más grande de la Universidad con más de 9.000 estudiantes, y por ser los que más acompañamiento demandan en psicoorientación por situaciones académicas y de ansiedad. El estudio fue cuantitativo de tipo descriptivo, teniendo en cuenta los niveles de ansiedad de los estudiantes según sexo y programa académico. Se utilizó la Escala de Autoevaluación de Ansiedad de Zung (EAA), con un muestreo aleatorio estratificado. Se analizó información de 1097 estudiantes. El 38.3% de los encuestados no cumplían con criterios de ansiedad; el 45% presentaron ansiedad mínima, el 15% presentó ansiedad severa, un poco más del 1% presentó ansiedad en grado máximo; los niveles de ansiedad severa fueron más prevalentes en mujeres; los niveles más altos de ansiedad se encontraron en los programas de Bioingeniería e Ingeniería Sanitaria; además, la ansiedad se asoció a un bajo rendimiento académico. Con la información obtenida, se pretende contribuir con la implementación de programas de intervención de variables asociadas, que incrementen la permanencia de los estudiantes de esta Facultad.

Palabras clave: Ansiedad, Rendimiento Académico, Estudiantes de Ingeniería.

1. Introducción

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- busca identificar el riesgo de deserción para cada estudiante mediante el seguimiento a sus condiciones económicas, académicas, familiares e institucionales. Se han considerado tres factores como causales de deserción en el país: el rendimiento académico -RA-, la capacidad económica y la orientación vocacional (Ministerio de educación nacional, 2012). El RA puede verse influenciado por aspectos evaluativos, personales, relacionales o del contexto educativo (Edel R, 2003, citado en Velásquez & Mejía, 2012); entre los aspectos personales se ha establecido la influencia de variables de salud mental.

Estudios realizados en instituciones universitarias, han confirmado la relación entre las condiciones psíquicas y el rendimiento académico. Al respecto se afirma que “el empleo de indicadores conductuales y fisiológicos corrobora las tendencias reportadas en la literatura sobre la relación inversa entre ansiedad y rendimiento académico” (Ministerio de Educación Nacional, 2010). La ansiedad es descrita como un estado de alerta que se activa cuando un individuo percibe una situación como altamente “amenazante” -por lo que se disparan los mecanismos de defensa propios del miedo, convirtiéndose así en una reacción desadaptativa-, y si las evaluaciones (vg. exámenes) se interpretan como eventos amenazantes, probablemente se presentará una inhibición en la capacidad de respuesta afectando el resultado de las mismas. Es por ello que “los especialistas en comportamiento escolar han subrayado la necesidad de diseñar programas para reducir los efectos adversos que puede tener la ansiedad sobre el desempeño escolar a nivel universitario y atender oportunamente a los estudiantes en riesgo” (Hernández-Pozo & Coronado, 2008).

La Universidad de Antioquia cuenta con un programa de orientación psicológica al cual los estudiantes asisten por diversas situaciones que les generan malestar. Entre las mayores problemáticas de consulta se encuentra la ansiedad, la cual se expresa con síntomas como: temores, angustia, dificultad para concentrarse y, especialmente, “bloqueos” en las evaluaciones. Esta observación clínica es apoyada por investigaciones en las que se propone una relación inversa entre la ansiedad y el RA, y en las que se insiste en la necesidad de contar con programas puntuales dirigidos a la población vulnerable, de tal manera que el recurso institucional se optimice a partir de una eficiente focalización (Bohórquez, 2007; Torres, Pozo, Nava, Alvarez, & Resendiz, 2009).

Este artículo hace parte del estudio: “Relación entre ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia

2016-2017”⁸⁰, el cual fue desarrollado en el marco de la convocatoria *Permanencia con equidad*, cuyo propósito es conocer de primera mano las principales variables que afectan la permanencia con el fin de contribuir con la disminución de la deserción y ampliar las perspectivas de intervención que la Institución tiene definidas en el marco de sus políticas académicas.

2. Objetivos

El objetivo principal del estudio fue estimar la relación entre el nivel de ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, para el período 2017/1. Este artículo se concentra en uno de sus objetivos específicos que consiste en describir las diferencias que se presentan entre los niveles de ansiedad la población evaluada, según el sexo y el programa académico.

3. Metodología

3.1 Enfoque del estudio

Estudio de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo de carácter correlacional entre variables psicológicas (ansiedad) y académicas (rendimiento académico) en estudiantes de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia. Se presentan aquí los resultados descriptivos de los niveles de ansiedad según sexo y programa académico.

3.2 Población de referencia

La población está conformada por el total de estudiantes matriculados en los programas presenciales de pregrado de la Facultad de Ingeniería, semestre 2017-1, en total 6108 estudiantes. Se elige la Facultad de Ingeniería por ser la más grande de la Universidad y la de mayor demanda de orientación psicológica sobre ansiedad y rendimiento académico.

3.3 Muestra y muestreo

Se hizo un muestreo aleatorio estratificado considerando las variables sexo y programa, garantizando una asignación proporcional. Para el cálculo del tamaño de la muestra se tomaron en cuenta los siguientes parámetros: tamaño poblacional: 6108;

⁸⁰ El trabajo completo será publicado en un libro que compilará todas las investigaciones de la convocatoria en octubre de 2017.

proporción esperada: 17,00%⁸¹; nivel de confianza: 95,0%; efecto de diseño: 1,3; precisión (%): 3,000. El tamaño de muestra fue de 714 estudiantes; pero, considerando la aplicación virtual del instrumento de evaluación de la ansiedad, se recomendó un incremento del 100% en la muestra, para un total de 1428 estudiantes.

3.4 Instrumento aplicado

Se utilizó la Escala de Autoevaluación de la Ansiedad de Zung (EAA). Cuestionario de 20 preguntas referidas a los síntomas de ansiedad. Su uso es libre y ha sido validado en Colombia con estudiantes universitarios (De la Ossa, 2009). El *índice de ansiedad*, se interpreta de acuerdo de los siguientes criterios: menos de 45: dentro de los límites normales (“sin ansiedad”); 45 - 59: ansiedad mínima; 60 - 74: ansiedad marcada o severa y 75 en adelante: ansiedad en grado máximo.

3.5 Recolección de información

Los datos personales, socioeconómicos y académicos de los estudiantes fueron consultados a través del sistema de información de la Universidad una vez finalizó el semestre cuando ya se contaba con un promedio académico del estudiante. Los datos de la variable psicológica se obtuvieron a través de la aplicación de la EAA mediante una plataforma virtual. El estudiante debía aceptar el consentimiento informado para iniciar la aplicación de la prueba. Se recogió la información entre marzo y mayo de 2017, es decir, en la mitad del semestre, cuando ya llevaban aproximadamente el 50% evaluado. Cada uno de los participantes recibió una devolución de sus resultados de manera electrónica; a quienes obtuvieron resultados en las categorías *severa* o en *grado máximo* se les brindó orientación para iniciar programas de acompañamiento psicológico.

Para el control de sesgos, se hizo una selección aleatoria de respuestas para verificar la calidad de las mismas. Se eliminaron algunas en las cuales se sospechaba que las respuestas no habían sido dadas por el estudiante. Se buscó controlar el sesgo del instrumento, con la utilización de uno validado, y con la aplicación, la forma en que pudo controlarse fue con la solicitud de información personal del estudiante para ingresar a la encuesta.

4. Resultados

⁸¹ Se elige este porcentaje tomando como referencia un estudio en población similar en Colombia (Cardona-Arias, J.A. 2015) y que coincide con los hallazgos de los estudios nacionales de salud mental en el país.

Se obtuvo respuesta de 1158 estudiantes, de los cuales fueron excluidos 61 por no cumplir con los criterios requeridos. De estos, 420 (38,3%) no cumplían con criterios de ansiedad, 499 (45%) presentaban ansiedad mínima y el 15% presentó ansiedad marcada o severa, además, poco más del 1% presentó ansiedad en grado máximo (gráfico 1). El puntaje total del índice de ansiedad osciló entre 21 y 67 puntos, con un valor mediano de 39,6 y RIC (34; 44).

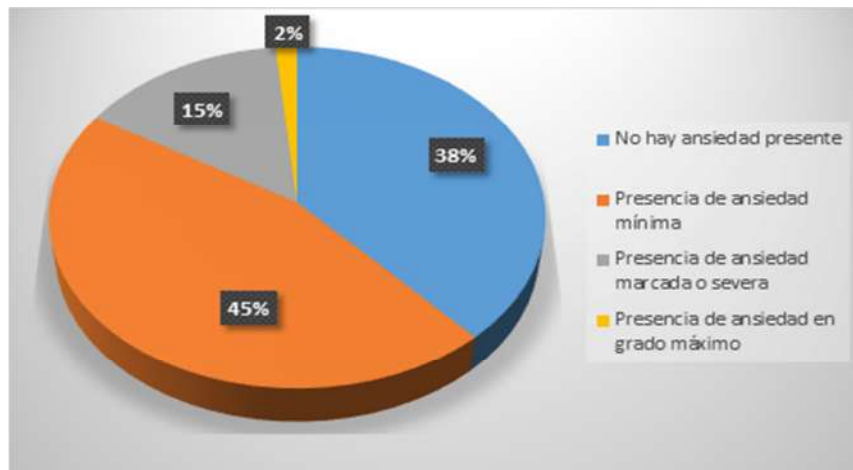


Gráfico 1. Niveles de ansiedad reportados por los estudiantes encuestados.

La presencia de ansiedad *marcada o severa* al igual que en su grado *máximo* fue mayor en las mujeres que en los hombres, con diferencias estadísticamente significativas (valor $p=0,0001$); por otro lado, el sexo masculino concentra un mayor porcentaje de la población en el nivel *sin ansiedad*. Puede observarse que la proporción de hombres disminuye a medida que aumentan los niveles de ansiedad mientras que en las mujeres ocurre lo contrario (gráfico 2).

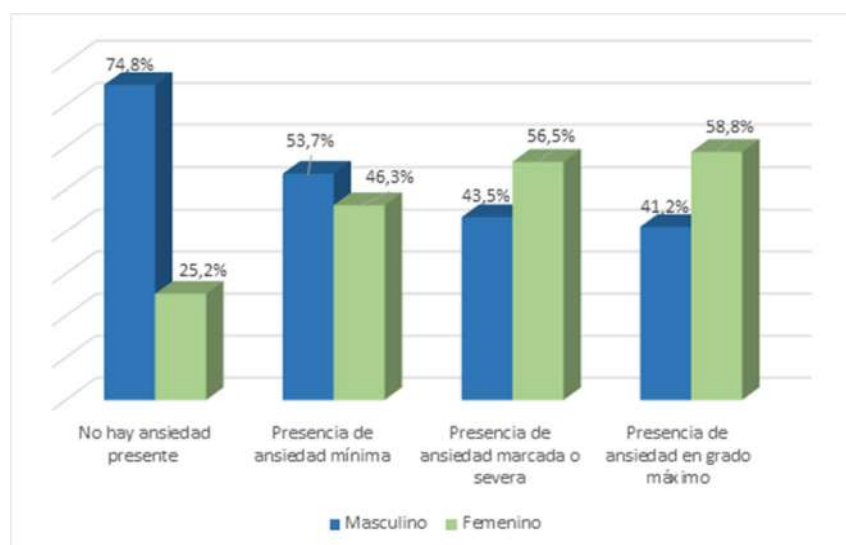


Gráfico 2. Niveles de ansiedad reportados por los estudiantes encuestados, según sexo.

Los programas que presentan porcentajes más altos en la categoría “sin ansiedad” son Ingeniería Mecánica (58,2%) y Electrónica (48,2%). En el nivel de *ansiedad mínima* los mayores porcentajes se presentaron en los estudiantes de Ingeniería Química (52,8%) y Ambiental (51,4%). Los porcentajes más altos de ansiedad marcada o severa se presentaron en Bioingeniería (21,1%), seguido por Ingeniería Sanitaria (20,3%). En algunos programas (Materiales, Sistemas y Mecánica) ningún estudiante se ubicó en la categoría *Ansiedad máxima*. Se encontraron diferencias significativas en la ansiedad entre los programas evaluados.

Tabla 1. Indicadores de ansiedad según programa académico.

Programa académico	Sin ansiedad		Mínima		Severa		Máxima		Total
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
Bioingeniería	32	28,1	56	49,1	24	21,1	2	1,8	114
Ambiental	33	30,8	55	51,4	18	16,8	1	0,9	107
Ingeniería Civil	44	40,4	55	50,5	8	7,3	2	1,8	109
Materiales	28	35	39	48,8	13	16,3			80
Sistemas	36	46,8	35	45,5	6	7,8			77
Telecomunicaciones	34	43,6	28	35,9	14	17,9	2	2,6	78
Eléctrica	34	43	32	40,5	11	13,9	2	2,5	79
Electrónica	40	48,2	30	36,1	11	13,3	2	2,4	83
Industrial	35	38,9	40	44,4	13	14,4	2	2,2	90
Mecánica	46	58,2	27	34,2	6	7,6			79
Química	36	28,3	67	52,8	22	17,3	2	2,7	127
Sanitaria	22	29,7	35	47,3	15	20,3	2	1,8	74
Total	420	38,2	499	45,4	161	14,6	17	1,5	1097

Valor P en prueba Chi cuadrado de independencia 0,012.

5. Discusión

La muestra evaluada presenta características similares en distribución según el programa académico y el sexo frente a la población de referencia, sin mostrar diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones. La población era mayoritariamente soltera (97%), con promedios de edad que oscilan entre los 20 y 22 años y con más del 80% concentrado en los estratos socioeconómicos 2 y 3, lo que ocurre tanto en la Facultad como en la Universidad.

En comparación con lo observado en la última Encuesta Nacional de Salud Mental -ENSM- en Colombia donde por lo menos un 52,9% de las personas tienen uno o más síntomas de ansiedad (Ministerio de salud, 2015), en este estudio se encontró que el 61% de los estudiantes presentó síntomas de ansiedad, un 9% por encima de la población general. En estudios con universitarios de Medellín, Pereira, Cali y Bogotá, utilizando el mismo instrumento, se encontraron prevalencias de ansiedad (algún nivel de ansiedad) de un 58% en Medellín (Cardona-Arias, 2015), un 57,7% en Pereira

(Giraldo & Ossa, 2013); un 66.6% en Cali (Campo-Cabal y Gutiérrez, citado en De la Ossa, 2009); y un 60,3% en Bogotá (Bohórquez, 2007); porcentajes muy similares a los encontrados en el presente estudio, lo que evidencia la magnitud del fenómeno en los universitarios.

Hay diferencias significativas en los niveles de ansiedad entre hombres y mujeres, siendo este último grupo el que presentó una mayor proporción, lo cual coincide con los datos de la ENSM, y en estudios con universitarios (Álvarez, Aguilar, & Lorenzo, 2012; Arenas & Puigcerver, 2009; Bohórquez, 2007; Ghorban-DordiNejad et al., 2011; Martínez, 2014); a medida que aumenta el nivel de ansiedad, aumenta la proporción de mujeres y disminuye la de hombres. En el estudio realizado por Bohórquez (2007) sobre ansiedad en universitarios, se encontró una relación de 2,15:1 entre mujeres y hombres; en el estudio de la Universidad Tecnológica de Pereira -UTP- el 83% de las mujeres encuestadas presentó algún nivel de ansiedad, mientras que la mayoría de los hombres (el 61%), se ubicaron en el nivel *sin ansiedad* (Giraldo & Ossa, 2013); no obstante, en el estudio de Cardona no se observaron diferencias significativas de acuerdo al sexo, así como tampoco en lo relativo al programa académico (Cardona-Arias et al., 2015). Diferentes estudios indican que las mujeres son incluso más propensas a desarrollar trastornos de ansiedad: “las mujeres en edad reproductiva son más vulnerables a desarrollar trastornos de ansiedad que los hombres. De hecho, el 17,5% de las mujeres frente al 9,5% de los hombres habían sufrido algún trastorno de ansiedad a lo largo de su vida; mientras que el 8,7% de las mujeres frente al 3,8% de los hombres habían padecido un trastorno de ansiedad en el último año (Alonso et al., 2004, citado en Arenas, 2009). De igual forma, Torres (2009), en el estudio realizado en estudiantes de medicina no encontró diferencias significativas en el nivel de ansiedad atribuibles al sexo.

Hay mayor proporción de personas sin ansiedad en quienes no perdieron materias frente a los que sí perdieron; en éstos últimos, los niveles de ansiedad marcada son significativamente superiores. Se encontró una correlación indirecta (valor $p=0,0001$) entre los puntajes totales de ansiedad y el promedio del semestre indicando que a mayores puntajes de ansiedad, menor promedio; sin embargo, la fuerza de dicha correlación fue muy débil (Rho de Spearman = -0,12). Investigaciones similares señalan que los estudiantes no ansiosos fueron los que consiguieron los mejores promedios (Torres, 2008; Bojorquez, 2015). Además, se observan diferencias significativas en los niveles de ansiedad entre los programas académicos; Bioingeniería fue el programa con mayor nivel de ansiedad *marcada* y, a su vez, se destaca por ser el pregrado en el que los estudiantes perdieron y/o cancelaron un mayor número de materias durante el semestre.

Por el contrario, se encontró que el porcentaje de personas que no cancelan materias es mayor en el grupo de aquellos que no tienen ansiedad. Una investigación

con estudiantes de enfermería en Bucaramanga indicó que quienes tienen un nivel de ansiedad moderada, evaluados con la EAA, reprueban 2,64 veces más con respecto a los que no la tienen; en dicho estudio se encontraron otras variables asociadas a una mayor pérdida de asignaturas tales como tener mayor ingreso familiar, disfunción familiar y uso de cigarrillo (Tiga, Cardozo, Fajardo, & Vargas, 2016).

6. Conclusiones

Este estudio ha permitido obtener una “fotografía” sobre los niveles de ansiedad que presentan los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, matriculados en el semestre 2017/I.

En primer lugar, se observa que hay un número importante de estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción y otros que, tristemente, salieron por insuficiencia académica, lo que deja en evidencia las consecuencias del bajo rendimiento en la Universidad. Otros fenómenos observados son la gran cantidad de materias que se cancelan y se pierden en toda la Facultad; además, algunos programas se destacan por matricular y ganar un mayor número de materias pero a su vez tienden a ser donde más se pierde y cancela. Este hallazgo sugiere que los estudiantes utilizan como estrategia el matricular muchas materias previendo consecuencias negativas al finalizar el semestre.

Los estudiantes de ingeniería de la Universidad de Antioquia presentan niveles de ansiedad por encima de la población general, lo cual representa riesgos para su salud mental. Algunos programas académicos se destacan por presentar bajos niveles de ansiedad mientras que en otros ocurre todo lo contrario, asunto que conduce a la pregunta sobre las razones de estas diferencias. De otro lado, se observan diferencias significativas en el sexo: la proporción de hombres disminuye a medida que aumentan los niveles de ansiedad mientras que en las mujeres ocurre lo contrario. Sin embargo, a pesar de que el sexo femenino fue la población con mayores niveles de ansiedad, su rendimiento académico no se ve más afectado que el de los hombres pues, de hecho, su rendimiento fue superior (el sexo masculino es la única variable que explica un índice de rendimiento académico bajo). Para comprender un poco más esta situación, se sugiere realizar investigaciones donde se profundice en factores de protección en las mujeres frente a estas situaciones de salud mental.

La presente investigación puede servir como modelo regional para el desarrollo de líneas de investigación en el campo de la psicología educativa que den cuenta de la influencia que los factores emocionales, conductuales y cognitivos tienen sobre el proceso de aprendizaje en todas sus connotaciones, como lo son el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades y competencias, el logro de metas educativas, entre otras.

Investigaciones como esta sirven además como sustento teórico para la formulación de políticas en salud mental que beneficien la permanencia en el ámbito de la educación superior, en donde se concentran los mayores índices de deserción. La implementación de dichas políticas se logra mediante la interlocución entre la investigación y las unidades ejecutoras de programas y proyectos de prevención de la deserción con que cuentan las Instituciones de Educación Superior –IES–.

La Universidad se beneficia en tanto logra identificar el peso de las variables psicológicas sobre el proceso de aprendizaje, de tal manera que pueda focalizar adecuadamente los recursos que destina para el mejoramiento de las condiciones académicas de sus estudiantes, contribuyendo así con los programas de permanencia del plan de desarrollo.

Finalmente y considerando que los resultados negativos a nivel académico pueden agudizar situaciones problemáticas de salud mental, haciendo más crónica su condición, se sugiere realizar un acompañamiento permanente a los estudiantes con intervenciones sistemáticas de prevención, que impliquen un diagnóstico precoz, con el fin de que aprendan a manejar de manera eficaz las situaciones que les pueda generar ansiedad.

Agradecimientos

Este proyecto ha sido posible mediante el esfuerzo e interés de los investigadores, el apoyo del Grupo de Investigación en Salud Mental (GISAME), de la Facultad Nacional de Salud Pública, y el apoyo financiero de Vicerrectoría de Docencia y Vicerrectoría de Investigación.

Referencias

- Álvarez, J., Aguilar, J. M., & Lorenzo, J. J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26).
- Arenas, C., & Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica. *Escritos de Psicología (internet)*, 3(1), 20–29.
- Bohórquez, A. (2007). *Prevalencia de depresión y ansiedad según las escalas de Zung y evaluación de la asociación con el desempeño académico en los estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Javeriana*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cardona-Arias, J., Perez, D., Rivera, S., & Gómez, J. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 11(1), 79–89.
- De la Ossa, S., Martínez, Y., Herazo, E., & Campo, A. (2009). Estudio de la consistencia y estructura factorial de tres versiones de la escala de Zung para ansiedad. *Colombia Médica*. Vol 40 Nro. 1.

- Ghorban-DordiNejad, F., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778.
- Giraldo, A. C., & Ossa, R. (2013). Niveles de ansiedad en estudiantes de Ciencias Básicas de la Facultad de Medicina UTP. *Revista Médica de Risaralda*, 7(1), 30–35.
- Hernández-Pozo, M. del R., & Coronado, O. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13–23.
- Martínez, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 63–78. Retrieved from <https://ruiderae.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/384/562>
- Ministerio de educación nacional. (2010). Ampliar el acceso es prevenir la deserción. *Revolución Educativa*, (14), 20. Retrieved from http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin14.pdf
- Ministerio de educación nacional. (2012). Disminuir la deserción es fortalecer el capital humano. *Educación Superior*, (20), 20. Retrieved from http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-92779_archivo_pdf_Boletin20.pdf
- Ministerio de salud. (2015). Encuesta Nacional de Salud Mental 2015. Retrieved from http://www.visiondiweb.com/insight/lecturas/Encuesta_Nacional_de_Salud_Mental_Tomo_I.pdf
- Tiga, D., Cardozo, C., Fajardo, M., & Vargas, D. (2016). Pérdida de asignaturas en los estudiantes de enfermería: aspectos económicos, familiares y psicosociales. *Revista de La Universidad Industrial de Santander*, 48(4), 486–495.
- Torres, M., Pozo, M., Nava, P., Alvarez, O., & Resendiz, S. (2009). Relación entre promedio escolar y tres indicadores de ansiedad en estudiantes de medicina. *Universitas Psychologica*, 8(1), 69–86.
- Velásquez, C., & Mejía, J. (2012). *Rendimiento académico y abuso-dependencia de sustancias psicoactivas en los estudiantes de la Universidad de Antioquia*. Trabajo de grado. Universidad de Antioquia.

LA ARTICULACIÓN COMO ESTRATEGIA EN COLOMBIA: ¿DETERMINACIÓN O CONFIGURACIÓN?

Línea temática 2. Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

Karol Andrea Cabrera Cifuentes
Univ. Pedagógica Nacional de Colombia
Grupo de investigación: Política
karol_cabrera_c@yahoo.es

Resumen: La presente ponencia tiene como propósito rastrear el modo, en el que investigaciones que abordan el tema de la Articulación de la Educación Media con la Superior (AEMES) en Colombia, acuden al surgimiento de la misma, para plantear reflexiones que permitan ubicar las tensiones que la configuran como un proceso dado en el tiempo y no como producto de una decisión. La problemática teórica se aborda desde la perspectiva epistemológica de Pierre Bourdieu y hace parte de la construcción del objeto de investigación que alrededor del tema elabora la autora como propuesta de tesis doctoral. Para el desarrollo de la misma se hace el rastreo de investigaciones producidas (no necesariamente publicadas) alrededor de la AEMES en Colombia entre 2005 y 2015, se leen y analizan 30 escritos, de los cuales solo el 36% hace referencia al surgimiento de la estrategia, la mayoría de ellos se inclinan a tratarlo como producto de una decisión gubernamental de cara a problemáticas propias del nivel medio, desligando que estas se han configurado en el tiempo y el espacio como tensiones y no como decisiones. Tal afirmación se sustenta en una búsqueda historiográfica (que se presenta de manera sucinta) interesada en rastrear las circunstancias, movilizaciones y decisiones que han aportado en la configuración de la AEMES, con ánimo de emprender su investigación en coherencia con el sistema de relaciones históricas y sociales de la cual es parte. Dicha posibilidad de rastreo pone en evidencia asuntos que son vitales para pensar no solo el acceso, sino la permanencia y culminación de los estudios superiores, desde un nivel que aún se encuentra en deuda con su objetivo de transición (hoy tan cuestionados).

Palabras Clave: Articulación Educación Media y Superior, Configuración, Rastreo.

1. Introducción:

En Colombia, la Articulación de la Educación Media con la Superior (AEMES) corresponde a una estrategia que ha venido decantándose y materializándose en la convergencia de circunstancias, movilizaciones y decisiones que parecen haberse

simplificado en mandatos gubernamentales. Tal percepción se fundamenta en la revisión de investigaciones que alrededor de la AEMES (como estrategia o como asunto) se han producido en el país entre 2005 y 2015, parte de su lectura y análisis se concentra en revisar el modo en el que es abordado el tema y la ubicación que del mismo se hace en el tiempo y en el espacio.

El interés manifiesto se sustenta desde la perspectiva epistemológica de Pierre Bourdieu, para quien “la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo, porque produce continuamente concepciones o sistematizaciones ficticias” (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, El oficio de sociólogo, 2004, pág. 27). Se trata entonces de romper con el saber inmediato desnaturalizando las propiedades o las consecuencias de un sistema social, en este caso el de la AEMES, y emprender la construcción de un objeto de investigación entendiendo que resulta inconcebible, “definir la verdad de un fenómeno cultural, independientemente del sistema de relaciones históricas y sociales del cual es parte” (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, El oficio de sociólogo, 2004, pág. 35).

Una de las últimas definiciones institucionales de la AEMES en Colombia fue perfeccionada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en el 2012, desde esta perspectiva es reconocida como un “proceso pedagógico y de gestión” orientado a favorecer el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes entre la educación media (EM) y otros niveles y ofertas educativas en los que se contempla la educación superior (ES) y la educación para el trabajo y el desarrollo humano, a través del reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios para continuar su formación a lo largo de la vida e insertarse competitivamente en el mundo del trabajo o iniciar un programa de ES (MEN y SENA, 2012).

De acuerdo al documento en mención, la AEMES aborda problemas específicos de la EM como: la calidad, pertinencia y cobertura de la EM y de las diversas formas de ES en relación con los retos del desarrollo social, político, económico y cultural del país; la construcción de proyectos de vida de los jóvenes y su participación en la sociedad; el acceso y la permanencia de los jóvenes en la ES, incluyendo alternativas de educación técnica y tecnológica (TyT); la inserción digna al mundo laboral en armonía con las necesidades del sector productivo; las condiciones de desigualdad que marcan el acceso a la ES o al mundo del trabajo; la baja cobertura, centralización y concentración en determinadas áreas del conocimiento de la ES; y la deficiencia en los procesos de orientación socio-ocupacional (Ministerio de Educación Nacional; Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2012, págs. 4-6). En pocas palabras, la AEMES atiende no solo dificultades propias de la EM, sino también de la ES y del sector productivo, una situación que debería ubicar cualquier investigación al respecto, en la comprensión de

las circunstancias, movilizaciones y decisiones que convergen para la configuración de estrategias, y que superan las decisiones gubernamentales.

Algunas de las investigaciones revisadas han planteado fuertes y documentadas críticas a la AEMES, pero pocas se han encargado de desnaturalizar las propiedades o las consecuencias de la misma en un ejercicio que integre las relaciones históricas y sociales de las cuales hace parte. De 30 investigaciones revisadas, tan solo el 36% tratan someramente la razón de su emergencia y evolución en tres escenarios: el liderado por los organismos internacionales, el de las políticas nacionales y el de las políticas locales (referido exclusivamente a lo que sucede en la capital).

2. La AEMES como producto de la iniciativa de organismos internacionales y de políticas nacionales y/o locales

Son escasas (6%) las referencias que se hacen de la emergencia de la AEMES con la iniciativa de organismos internacionales, la más antigua que una investigación trae a colación para referirse a la idea de Articulación (asunto), aparece como producto de la Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VI), liderada por la UNESCO y llevada a cabo en Kingston (Jamaica) en 1996. Rubio, Mejía y Huertas sostienen que “la articulación de la educación en Colombia nace como una propuesta del Gobierno Nacional en cumplimiento de las orientaciones de PROMEDLAC” (2015, pág. 77), proyecto que tenía como fin lograr la continuidad entre la EM y la ES; ampliar la cobertura en ES aumentando el número de jóvenes en la educación técnica, tecnológica y superior; lograr una preparación eficiente del estudio hacia el trabajo; cualificar la mano de obra; y resolver parcialmente la problemática del desempleo.

La siguiente y última referencia que se hace de la intervención de organismos internacionales, es del Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar, liderado por UNESCO en el año 2000 y del cual resulta el Marco de acción de Dakar. Lugo (2013) sostiene que en este documento se refuerza la propuesta de la educación como estrategia para superar las desigualdades sociales y lograr el desarrollo económico y social poniendo el acento en la posibilidad de formar a los jóvenes para que al terminar la EM ingresen a la ES o al mundo laboral; insinuación sin mayor desarrollo.

Alrededor del 50% de las investigaciones refieren el surgimiento de la AEMES con procedimientos de las dinámicas políticas nacionales, se asocia a la promulgación de leyes, la firma de convenios, las posibilidades traducidas en CONPES y los acuerdos hechos a través de planes de educación nacional, y se materializa en tanto se formulan guías, orientaciones y lineamientos por parte del MEN. En coherencia, el primer punto de referencia para ubicar el inicio de la Articulación es, siguiendo a Bermúdez, Londoño, Mera y Torres (2014) la Ley 55 de 1985, mientras que Rubio, Mejía y Huertas

(2015) hacen mención a la misma para destacar al SENA como la institución que abanderó dichos procesos. A través de la Ley 55 no sólo se le encomendó al SENA adelantar campañas de extensión agrícola y programas de capacitación para el trabajo y de formación técnica y artesanal, sino también la financiación de institutos y colegios técnicos o escuelas vocacionales agrícolas. En cumplimiento, el SENA, identificó necesidades en las instituciones, asignó presupuestos, y ofreció asesoría para homologar programas de formación profesional.

Rubio, Mejía y Huertas (2015) avanzan mencionando que La ley 55 de 1985 dio lugar a la firma de un convenio entre el SENA y el MEN para mejorar los programas de educación técnica, convenio que más adelante viabilizó la promulgación de la Ley 119 de 1994, mediante la cual el SENA formalizó las asesorías con las instituciones de educación media técnica (EMT), y facilitó el proceso de articulación. Bermúdez, Londoño, Mera y Torres (2014) mencionan que a través de esta Ley se le encomendó al SENA asesorar al MEN en el diseño de los programas de EMT, para articularlos con la formación profesional.

Otros acontecimientos importantes en la década de 1990 suscitaron el reconocimiento de la idea de Articulación, Zamudio y Velásquez (2012) sostienen que el informe “Colombia al filo de la oportunidad” publicado en 1995 y elaborado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, sentó las bases para la promulgación de documentos normativos, que con el fin de dar cumplimiento a las propuestas que de este informe surgieron, significaron un precedente para la AEMES. El Informe, por ejemplo, afirmó que la mayor deficiencia de la educación radicaba en la imposibilidad de consolidar la EM como puente hacia el mundo del trabajo. En ese mismo contexto, se construyó el Plan Decenal de Educación 1996-2006: La educación un Compromiso de Todos, con el que según Lugo “se comienza a desarrollar el concepto de articulación con la propuesta de continuar el sistema de formación técnica y tecnológica” (2013, pág. 14) iniciada en los Institutos de Educación Media (INEM), Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA) y Centros de Desarrollo Tecnológico y Productivo, con asesoría y/o colaboración de Instituciones de educación Superior (IES).

Ahora bien, esa preocupación marcada en principio por la formación TyT y la preponderancia que para dichos procesos empezaba a tener el SENA, seguiría siendo tendencia. Para 1997 se entregó el CONPES 2549, a través del cual se le encomendó al SENA liderar la construcción de un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT) que articulara la educación media técnica, técnico profesional, tecnológica y de la educación para el trabajo y el desarrollo humano con el fin de regularla y contribuir al mejoramiento del nivel de cualificación. Guerrero, Martínez y Guazmayán (2012) hacen referencia al documento puntualizando su razón de ser en las necesidades del

sector productivo, carácter que marca con fuerza gran parte de la propuesta de AEMES.

Iniciando la primera década de siglo XXI la tendencia avanzó con la promulgación de la Ley 749 de 2002 por la cual se organizó el servicio público de ES en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica. Según Rubio, Mejía y Huertas (2015) a través de esta normativa se abrió la posibilidad de la AEMES. En coherencia, Bermúdez, Londoño, Mera y Torres (2014) retoman de la Ley el apartado que puntualmente viabilizó la Articulación al establecer que las instituciones técnicas profesionales fijarían los criterios que permitirían la homologación o validación de contenidos curriculares a quienes hubiesen cursado sus estudios de EM en colegios técnicos.

Bermúdez, Londoño, Mera y Torres (2014) mencionan que para el año 2003, el MEN presentó a la comunidad educativa la política de Articulación de la educación con el sector productivo, aunque reconocen que el proceso había iniciado en 1985. Según los autores, la política planteó como reto la incorporación de competencias laborales generales y específicas al currículo, y el impulso de la mentalidad emprendedora en los estudiantes, además reconoció la necesidad de una oferta de formación específica que mejorara la calidad, pertinencia y capacidad de articulación con el sector productivo y la ES. También mencionan, como parte de la ejecución de esta política, la expedición, en 2004, de la guía metodológica para el programa de articulación del SENA con la EMT.

Lugo (2013) sostiene que para el segundo Plan Decenal de Educación 2006-2016, se presentaron a discusión propuestas de articulación que quedaron plasmadas como política educativa nacional, en aras de lograr un sistema educativo coherente y contextualizado en todos los niveles de formación. Continúa anotando que para el año 2009 se estableció la Articulación como una política gubernamental desde el ámbito nacional, cuando el MEN publicó las “Orientaciones para la articulación de la educación media”, documento en el que se definió la implementación, financiación y acuerdos que debían realizarse entre las secretarías de educación y las I.E.S.

Bermúdez, Londoño, Mera y Torres, resaltan que en el marco del bicentenario en 2009, se trazaron como propósitos “crear respuestas coherentes y eficientes relacionadas con las necesidades de la formación de nuevas generaciones y el diseño e implementación de la estrategia de articulación para el siglo XXI” (2014, pág. 76), la articulación reseñada es la de las instituciones educativas con el sector productivo. Finalmente, hacen mención al último documento que en el ámbito nacional, para las investigaciones leídas, se refiere al asunto, se trata de los “Lineamientos para la articulación de la educación media con la educación superior, la formación profesional

integral, la educación para el trabajo y el desarrollo humano” construida por el MEN y el SENA en 2012.

Otro 50% de las investigaciones refieren además, la aparición, el fortalecimiento y la transformación de la AEMES inserta en los planes sectoriales de educación del distrito capital, en este marco aparecen como determinantes, las alianzas y los convenios establecidos entre las instituciones de EM, el SENA y las IES. Según Lugo, en el plan del periodo 1995-1998 “de forma soslayada aparece el concepto de articulación al expresar la necesidad de mejorar la relación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo” (2013, pág. 17). Posteriormente, para el periodo, 2001-2004, se identificó como problema de articulación, la imposibilidad de los jóvenes más pobres para el acceso a la ES, por deficiencias en la formación básica y falta de recursos para pagarla, sin embargo el énfasis siguió estando en la articulación con el mundo del trabajo, por lo que se pensó en estrategias de capacitación en oficios que al mismo tiempo permitieran la conexión con la ES.

Lugo identifica en el periodo 2004-2008, el tiempo en el que “se sentaron las bases definitivas del proceso de articulación al realizar las primeras alianzas estratégicas entre colegios denominados prototipo con IES” (2013, pág. 20) de tal manera que desde la EM se iniciara la ES. Al respecto, Bernal afirma que la AEMES aparece como “una forma de superar la profunda brecha existente entre la educación media y la educación superior” (2010, Pág. 7), y ubica en este periodo “el primer documento oficial que hace referencia a esta problemática”, el Acuerdo No. 119 de 2004 por el cual se adoptó el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá, y que esperaba fortalecer “los lazos entre la formación escolar, el entorno de vida de los jóvenes y las oportunidades laborales y productivas que les brindará posteriormente la ciudad, al adecuar la oferta educativa para hacerla más pertinente a esas necesidades laborales, productivas y sociales” (pág. 6).

Dos eventos más son ubicados en este mismo periodo. El primero es la firma del convenio 001 de 2005 entre el SENA y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) para articular los programas de formación laboral del primero con la oferta de la media de los colegios. Martínez y Moreno (2015) sostienen que el convenio fue la formalización de un fenómeno que se venía gestando años atrás y que los colegios académicos adelantaban con el fin de brindar una formación complementaria. Gómez, Díaz y Celis (2009) además de coincidir, afirman que este acto se asume como “una solución a los problemas estructurales de la media, dada la incapacidad de la política educativa por ofrecer mayor diversificación” (Pág. 57). El segundo se refiere a la caracterización realizada por la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) entre el 2004 y 2005, un trabajo que de acuerdo a Camargo, Garzón y Urrego “evidencia la desarticulación de la EM con la ES, así como los bajos niveles de ingreso de los egresados de los colegios distritales a la educación superior, ya sea de orden técnico, tecnológico o profesional” (2012). El estudio plantea como alternativa de solución la AEMES, lo que viabilizó en 2005, la firma del convenio 174 entre la UDFJC y la SED para “implementar el modelo de Institución de Educación Media y Superior Técnica y Tecnológica en colegios seleccionados”.

En adelante, trabajos como el de Lugo (2013) muestran algunas transformaciones en la idea de AEMES en Bogotá. En el Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012, se propende

por la orientación socio-ocupacional y la transformación curricular de la media, en particular de acuerdo al área del conocimiento que se seleccione para realizar la alianza con las IES, bien sea para adelantar estudios de ES o para generar programas de EM especializada con acento en la profundización y no en la titulación específica. Para el periodo 2012 – 2016, se busca ampliar el programa garantizando una oferta diversa y organizada en seis áreas del conocimiento, cuyos saberes fueran reconocidos y/o homologados en la ES, además, se firma el Pacto por la Educación Superior con el cual se esperaba fortalecer los convenios establecidos en administraciones anteriores y contar con un mayor número de IES, aunque el SENA mantuviera su presencia mayoritaria en el proyecto.

3. Las decisiones y las tensiones: meollo para escudriñar

Si bien la forma de ubicar la AEMES implica un surgimiento que depende de las políticas, en ellas son claras tensiones que develan su necesidad, todos aquellos asuntos que se espera sean abordados por la AEMES son en realidad el meollo que debería ser escudriñado. Un reducido porcentaje de investigaciones (6%), hacen referencia al surgimiento de la AEMES como efecto de determinadas circunstancias. Vargas (2013) menciona tres situaciones que marcan la necesidad de conectar el nivel medio con el superior durante la década de los noventa en el siglo XX, en primer lugar, la tendencia al cambio de los sistemas de enseñanza media que iba de una modalidad académica a una de carácter técnica asociada a la formación para el trabajo. En segundo lugar, el fenómeno visible junto con la expansión de la cobertura en el nivel medio: altas tasas de reprobación, deserción escolar y escaso porcentaje de estudiantes en la ES. Y en tercer lugar, la desarticulación producto de la consolidación de los sistemas educativos escolar y “universitario”, un proceso caracterizado por el establecimiento de restricciones para el ingreso automático a la ES, ampliación de la oferta y la demanda con limitación de cupos para instituciones públicas, expansión del sector privado y establecimiento de políticas para la diferenciación en términos de calidad tipos de institución.

En este sentido, Vargas (citando a Gajardo, 1999 & Rama, 2006) supone que la desarticulación entre sistemas educativos suscitó la diferenciación pedagógica en términos del acercamiento a la ciencia, la calidad académica en la formación de estudiantes y maestros, la jerarquización por niveles y semestres, la apropiación de la tecnología, entre otras, lo que condujo a que la EM y la ES ampliaran la brecha e incluso trabajaran en sentidos distintos para la formación de los jóvenes. Uzuriaga, Posso y Martínez advierten que el sistema educativo colombiano, perpetúa una estructuración por niveles sin articulación, de tal manera que el paso del nivel medio al nivel superior se dificulta, entre otras cosas, porque “las universidades en su gran mayoría siguen estando organizadas fundamentalmente para el desarrollo de la especialización del saber y el conocimiento, lo que hace que los problemas de adaptación sean cada vez mayores” (2013, pág. 732) .

En realidad muchos de los asuntos que resultan neurálgicos y que pretende abordar la AEMES, son perceptibles desde el siglo XX. La discusión sobre su pertinencia es visible desde la aparición misma de la educación secundaria, el inicio de siglo estuvo marcado

por una serie de normas cuyo propósito era estructurarla y otorgar su control al Estado. La estructura de la educación secundaria se debatió entre bachilleratos bifurcados, y bachilleratos en uno o dos ciclos, estos últimos, con salidas ocupacionales diferentes⁸². La educación de tipo industrial, agrícola y comercial se desarrolló como modalidad independiente y alterna a la secundaria, y fue impulsada sin éxito durante el primer cuarto de siglo, porque a pesar de que las enseñanzas prácticas eran necesarias para el desarrollo del país, eran vistas como exclusivas para los sectores populares y socialmente se privilegiaban las enseñanzas de tipo teórico que conducían al estudio de profesiones liberales (Restrepo, 1972, pág. 16). Para la década del 40, estas enseñanzas fueron consideradas inicialmente como vocacionales y posteriormente como enseñanzas de tipo técnico, lo que permitió la consolidación de pasarelas entre los bachilleratos elementales y superiores y las anteriores⁸³.

Estas transiciones no se dieron en el vacío, fueron producto de circunstancias y debates que suscitados principalmente durante la década del 40 y aunque tienen que ver directamente con el asunto de la pertinencia, revelan la urgencia de una educación secundaria con pretensiones universalistas, que implicaba además de la formación académica, la inserción al mundo laboral. En primer lugar se ubica la fuerte crítica a un bachillerato cuyo único propósito era la preparación a la universidad, cuando, aunque no se inclinara a la formación de técnicos, profesionales o trabajadores manuales, atendía una serie de realizaciones en el comercio, la agricultura y la industria, que implicaban pensar en una “modalidad especial de cultura secundaria” (Ministerio de Educación Nacional, 1940, pág. XXXVII). En segundo lugar, se presenta otra serie de preocupaciones que esperaban ser atendidas: 1. Descargar los dos últimos años de la secundaria de un personal que, no estaba capacitado para entrar a la Universidad, no tenía vocación para ello, o carecía de los medios para costearla (Ministerio de Educación Nacional, 1942, pág. XXX), 2. Ofrecer alternativas diferentes a la formación universitaria, con “profesiones menores u ocupaciones especializadas”, 3. Dotar a aquellos jóvenes que no iban a la universidad, de medios efectivos para lograr su estabilidad económica, 4. Establecer un enlace entre las profesiones menores o cursos especializados y las facultades universitarias, procurando que estas se encargaran de impartirlos (Ministerio de Educación Nacional, 1942, págs. 44-45), 5. Evitar que aumentara el número de jóvenes que impedidos para iniciar y terminar una carrera no contaran con herramientas para participar efectivamente en la sociedad (Ministerio de

⁸² Con la Ley 39 de 1903 la Instrucción Secundaria se bifurcó en técnica o clásica, posteriormente con el Decreto 1951 de 1927, se dividió en “bachillerato común y ordinario” de cuatro años para quienes no se proponían ingresar a la Universidad, pero a cambio se podrían interesar en opciones de formación agrícola, comercial o industrial, y bachillerato clásico de 7 años para el ingreso a la universidad, la finalidad de ambos bachilleratos era puramente preparatoria. En 1932, con el Decreto 1478 la enseñanza secundaria se reintegró en un ciclo de seis años privilegiado para el ingreso a la universidad, y en 1939 con el Decreto 1570 se planteó nuevamente la división de la “educación secundaria” en dos segmentos con destinos ocupacionales diferentes, dinámica que aunque se adecuara, se mantendría hasta 1962.

⁸³ En 1941 se promulgó el Decreto 2294, con el cual se reorganizaron las enseñanzas agrícolas e industriales en la Dirección Nacional de Educación Vocacional, en 1948 estas son consideradas como enseñanza técnica a través de la Ley 143

Educación Nacional, 1941, pág. 32), y 6. Reconocer que la escuela tiene una doble finalidad de iniciación cultural y preparación profesional (Ministerio de Educación Nacional, 1947, pág. 32).

Muchas de las tensiones ya esbozadas durante la primera mitad del siglo XX son reforzadas a principios de la segunda mitad, en esta aportan a la discusión el resultado de dos misiones: la primera enviada por el Banco Mundial, iniciada en 1949 por Lauchlin Currie, y la segunda realizada por el Centro “Economía y Humanismo” e iniciada en 1954 bajo la dirección del padre Louis Joseph Lebret. La primera hace énfasis en la educación de tipo técnico (vocacional), insiste en la formación profesional como insumo indispensable para el desarrollo de la productividad y recomienda multiplicar los colegios de educación secundaria (Lebret, 1958). La segunda encuentra que la educación secundaria no resulta democrática, que su interés academicista excluye talentos diferentes, que se ha descuidado la orientación vocacional y que la formación profesional no ha logrado desarrollarse en relación con las necesidades del sector productivo (Currie, 1950).

Las misiones, además, constituyeron el insumo para desarrollar en 1956 el Primer Plan Quinquenal de Educación en Colombia. Una época en la que organismos internacionales aportan en el auge de la planeación integral de la educación⁸⁴. Los ministros de la época muestran preocupación (que no deja de lado otras antes enunciadas respecto al tema central de esta ponencia) por abordar la educación como programa orgánico que comprendiera todos los niveles educativos⁸⁵, una realidad distante para lo que se vivió durante los primeros 60 años del siglo XX, época en la que la educación secundaria, industrial, comercial y agrícola, develó fines y esfuerzos desarticulados que condujeron a sus egresados por destinos ocupaciones significativamente diferentes.

Finalmente, para la segunda mitad del siglo XX, la educación secundaria logró importantes cambios. A través del Decreto 45 de 1962 fue denominada como EM, mantuvo la idea de ciclos, uno básico y otro complementario, en el que además del bachillerato clásico se incluyeron las modalidades: técnicas, industriales, comerciales, y agrícolas. Esta educación fue entendida como una etapa de formación educativa general y profesional, de naturaleza y extensión variables según sus objetivos. En 1969 la idea se materializó con la creación de los institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), a partir de los cuales la iniciativa se fue transformando siempre

⁸⁴ Martínez plantea que la planeación integral se dirigió a “establecer la coordinación y continuidad entre los distintos niveles del sistema: el sentido vertical comprende del preescolar a la primaria y de ésta a la educación media y a la superior; el sentido horizontal centra la atención en las modalidades de un mismo nivel (por ejemplo, en la educación media: comercial, industrial, agrícola, Administración Pública)” (Martínez, 2003, pág. 94), se puede interpretar entonces un llamado a la articulación del sistema educativo.

⁸⁵ Ver las Memorias que presentan los Ministros de Educación Nacional al Congreso en los años de 1958 y 1959

con el propósito de ofrecer oportunidades que atendieran más que un interés académico universitario. A finales del siglo XX, como parte del programa de gobierno “Para Cerrar la Brecha” (1978-1982) apareció lo que hoy se denomina como EM, un nivel diversificado que atiende los grados 10º y 11º, después de un nivel básico y secundario de 9 años. Este evento es considerado por investigadores, como crucial para la consolidación de la AEMES (Martínez & Tabares, 2015).

4. La conclusión como punto de partida

Partiendo de esta somera configuración, es posible entender que el asunto de la AEMES (estrategia) no es el resultado de una política, es un modo en el que (bien o mal) se ha decidido asumir una serie de tensiones que históricamente han configurado en el escenario actual, dicha estrategia y que develan una fractura en el sistema para el paso de la EM a la ES. Ahora bien, para los fines que nos convocan, resulta vital entender que el asunto del acceso, permanencia y culminación de los estudios superiores encuentran asidero (sin ser único factor o determinante) en el curso de la EM. Mirar la AEMES en clave de configuración, nos permite entender que el sistema escolar colombiano más que articular, contribuyó a segmentar los niveles educativos, estructurando uno escolar y otro universitario, no solo con diversos fines, sino con diversos formatos que acrecientan las distancias. Si bien los últimos dos años de la secundaria en sus inicios pretendían formar para el ingreso a la universidad, la apertura de la escuela demandó además formar para el trabajo, y entonces, este segmento, que como reza en las memorias de los ministros durante la primera mitad del siglo XX, no había logrado su cometido inicial por deficiencias en la “calidad” de la formación (académica), debía ahora asumir otro reto que, a manera de hipótesis, lo puso en una dinámica que impidió reforzar su primer objetivo, el acceso a la ES.

Es importante anotar que las referencias que se hacen de la aparición de la AEMES como estrategia aunque enuncian la preocupación por favorecer el acceso a la ES, tienen un desarrollo más marcado hacia la inserción al mundo laboral, evidente en sus conexiones con el SENA y programas de formación profesional, que fueron ampliándose a opciones de formación técnica y tecnológica, que se presumen favorables, no solo en el acceso, sino en la permanencia y culminación, en tanto son de corta duración y tienen salida laboral con opción de continuidad en ciclos propedéuticos que se adaptan a las necesidades de quienes las cursan. Sin embargo la opción de ciclos propedéuticos ha tenido un desarrollo limitado en el país.

Avanzando, el desarrollo de la AEMES evidente en los planes sectoriales de la capital han tendido de alguna manera a enfocarse en lo que representa el nivel medio en distinción con el básico. Ello ha implicado pensar una articulación que: 1. supere la especialización temprana y fortalezca áreas del conocimiento en relación con las

inclinaciones de los estudiantes, 2. mantenga los vínculos con el SENA y las IES como actores que coayudan en el paso de unos formatos escolarizados a otros de mayor relación con las dinámicas de educación postobligatoria, y 3. fortalezca el trabajo de orientación socio-ocupacional como herramienta indispensable en la toma de decisiones. Los vínculos con el SENA y las IES aportan en términos de acceso, pero el fortalecimiento del componente académico y la orientación ocupacional, aportan en la consolidación de capitales culturales que pueden incidir de manera positiva en la permanencia y culminación de los estudios superiores. De tal manera que todos los esfuerzos por encontrar sentidos propios para la EM entendiendo el lugar que ocupa en el sistema educativo, contribuirían no solo al acceso, sino a la permanencia y culminación de estudios en la ES, una tarea que sigue pendiente en las discusiones pedagógicas y políticas del país.

Referencias

- Acosta, M., & Ussa, P. (2013). *Propuesta de articulación del Liceo San Basilio Magn con Instituciones de Educación Superior*. Bogotá: Trabajo para optar al título de Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana.
- Barahona, R. (2014). *Análisis de los planes sectoriales de educación del periodo 2004 y 2012: inicio y actualidad de la política de articulación*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Bermúdez, P., Londoño, A., Mera, M., & Torres, J. (2014). *Descripción de la manera de fortalecer la estrategia del programa de articulación del Sena con las instituciones de educación media francisco José Lloreda Mera de carácter oficial, ubicada en el corregimiento del saladito de la ciudad Santiago de Cali y F. Cali*: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Alta Dirección de Servicios Educativos.
- Bernal, N. (2010). *Análisis de la Política de Educación Media Articulada con la Educación Superior en Bogotá: 2005-2008*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de plitologa de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2004). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Camargo, E., Garzón, E., & Urrego, L. (2012). Articulación de la educación media y superior para Bogotá. *Revista Visión Electrónica*, 160-171.
- Currie, L. (1950). *Bases de un programa de fomento para Colombia: El problema*. Bogotá: Banco de la República.
- Díaz, C. (2012). La política de articulación entre la educación media y la superior. El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá. *Investigación y Desarrollo*, 230-253.
- Díaz, C. M., & Celis, E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 371 - 380.
- Fajardo, S., Arcos, S., Parra, S., & González, C. (2011). Factores influyentes en el proceso de articulación de la educación media con la educación superior. En A. (. Osorio, *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá* (págs. 119-130). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- García, S., Maldonado, D., Acosta, M., Castro, N., Granada, D., Londoño, E., y otros. (2016). *Características de la oferta de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo.
- Gómez, V. (2004). *Características de la educación media y su interfase con la educación superior en Colombia: problemas de oferta y demanda*. Bogotá: Instituto de investigación en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. (2009). La transición del nivel medio al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia. *Seminario Internacional IPE-UNESCO "Educación y Trabajo. Interrelaciones y Políticas*. Buenos Aires.

- Gómez, V., Díaz, C., & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado...: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Gomez, V., Diaz, C., Amézquita, Á., Gonzalez, L., & Suárez, G. (2006). *La Cultura para el Trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá: Publicaciones Instituto de Investigación en Educación.
- Gonzalez, J., & Bonilla, R. (2003). *La educación y el trabajo para los jóvenes bogotanos: situación actual y políticas distritales*. Bogotá: Universidad Nacional CID.
- Guerrero, A., Martínez, J., & Guazmayán, C. (2012). Articulación entre la educación media y superior: Universidad de Nariño. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 741-753.
- Gutierrez, C. (2013). Articulación de la educación media con la educación superior: caracterización de las tendencias, los modelos y las experiencias, en el plano internacional, nacional y local. . En C. Sánchez, & C. Gutierrez, *Estudio sobre educación media en Bogotá. Experiencias sobre articulación y emprendimiento* (págs. 15-98). Bogotá: Editorial Jotamar Ltda.
- Lebret, J. (1958). *Misión "Economía y Humansmo". Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia*. Bogotá: MEN.
- Lucio, R., & de Oro, K. (2006). *La formación para el trabajo en Colombia : Situación y perspectiva de política*. Bogotá: Departamento de Planeación Nacional.
- Lugo, L. (2013). *Análisis del proceso de articulación educativa como factor de cambio en la organización y la gestión*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Especialización en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A., & Tabares, M. (2015). *Hacia una aproximación a la comprensión del impacto del Proyecto 891: "Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior"*. . Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales.
- Martínez, E., & Calis, J. (2016). *Expectativas y percepciones de padres de familia y docentes sobre las funciones sociales y educativas de la educación media*. Bogotá: Serie Documentos de Trabajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1940). *La obra Eucativa del Gobierno en 1940*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1941). *Memoria presentada al Congreso de 1941*. Bogotá : Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1942). *Memoria 1942*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1947). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional; Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (2012). *Articulación de la educación media con la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano*. Bogotá.
- Naranjo, A. (1959). *Memoria del Ministro de Educación al Congreso de 1959*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Núñez, W. (2011). Articulación de la educación media y superior a través de la formación tecnológica: ¿utopía o realidad? *X Congreso Nacional de Sociología*. Cali: ICESI.
- Restrepo, C. (1972). *Orientación Republicana*. Bogotá: Banco Popular.
- Rodriguez, I. (2012). *Luces y sombras de la articulación de la educación media con la educación superior, un estudio de caso en el colegio INEM Santiago Pérez, I.E.D. 2010 – 2011*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.
- Rubio, R., Mejía, H., & Huertas, V. (2015). Articulación de la educación media con la educación superior: instrumento administrativo para el sector educativo de la ciudad de Ibagué. *Praxis*, 76-88.
- Saavedra, J., & Medina, C. (2012). Formación para el trabajo en Colombia. *Cuadernos de Economía*(740).
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2009). *Taller sobre articulación entre la educación media y la educación superior. Experiencias en 2007 – avances en 2008*. Bogotá : Alcaldía Maor de Bogotá.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2005). *Articulación de la Educación Media con la Formación Técnica y Tecnológica*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2009). *Taller sobre articulación entre la educación media y la educación superior*. Bogotá: Documentos de Trabajo .
- Turbay, C. (2005). *Educación media en Colombia en Colombia: Análisis crítico y opciones de política*. Bogotá.: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Política Social de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Uzuriaga, V., Posso, A., & Martínez, A. (2013). Algunas estrategias para mejorar la articulación de la educación media con la superior. *Scientia et Technica*, 732-736.

- Vargas, C. (2013). *La articulación de la educación media con la educación superior en el Colegio el Porvenir IED como estrategia para la profesionalización de los estudiantes de la localidad*. Bogotá: Trabajo de tesis para optar al título de Master en Educación de la Universidad del Tolima.
- Villarreal, C. (2014). *Seguimiento al Proyecto 891 "Educación Media Fortalecida y mayor acceso a la educación superior" y su presupuesto en el marco del Plan de Desarrollo "Bogotá Humana 2012-2016"*. Bogotá: Ensayo académico para optar por el título de Especialista en Finanzas y Administración Pública de la Universidad Militar Nueva Granada.
- Zamudio, H., & Velásquez, J. (2012). La articulación de la educación media con la educación superior, su análisis a partir del concepto de dispositivo. *Revista Aletheia*, 130-149.

EVASÃO NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA

OLIVEIRA, Edna de
OLIVEIRA, Aline Lourenço de
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL – MG
email: freitasedna@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo é parte de uma pesquisa sobre a evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE) da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL- MG. Diante dos desafios impostos à universidade, no atual contexto socioeconômico, das características históricas de exclusão e elitização do ensino superior no Brasil e dos anseios sociais pela sua democratização, a pesquisa aborda a evasão como um dos grandes problemas apresentados a este nível de ensino no Brasil. A efetividade das políticas de expansão da educação superior estão sendo ameaçadas pelo problema da evasão, que representa desperdícios de recursos públicos e enormes perdas educacionais e sociais. A partir das contribuições de diversos estudiosos, especialmente de Tinto (1975; 1993), a evasão é considerada responsabilidade também da instituição de educação, e sobre a qual é necessária uma postura ativa de enfrentamento. O objetivo central do trabalho foi caracterizar aspectos da evasão no BICE, no período de 2009 a 2015, buscando subsidiar ações para minimizar o problema. Os dados mostraram que a taxa de evasão do curso, no período, foi bem superior à média nacional. A pesquisa também revelou que o problema ocorre, especialmente, com alunos que estão no início do curso e que apresentam baixo rendimento. A evasão no BICE mostrou-se, ainda, influenciada por múltiplos fatores que se apresentam na interseção das perspectivas interna às Instituições de Educação Superior (IES), externa às IES e pessoal. Dentre os fatores mais apontados, destaca-se o interesse por outro curso, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, o desencanto com o curso e a dificuldade de participar das atividades da IES. Dessa forma, a pesquisa aponta para a necessidade de revisão das políticas educacionais e ações institucionais diversas que vão do acompanhamento e discussão do problema, a atividades de apoio voltadas para orientação e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Evasão. Educação superior. Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Evadidos.

1. Introdução

A evasão universitária é um problema antigo no Brasil e que tem apresentado um crescimento progressivo, especialmente, após o movimento de expansão da rede

federal de ensino, com impactos negativos tanto para as instituições de ensino quanto para a sociedade.

O abandono do curso pelo estudante representa desperdícios de recursos públicos e perdas educacionais e sociais que ameaçam a efetividade das políticas de expansão e democratização da educação superior, se apresentando assim como um problema para a administração pública.

O objetivo desse trabalho foi caracterizar aspectos da evasão no Bacharelado interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL- MG), identificando traços do perfil do aluno evadido e fatores que motivaram a evasão.

Diante do atual contexto socioeconômico, das características históricas de exclusão e elitização da educação superior no Brasil e da necessidade de sua democratização, a pesquisa busca contribuir para a compreensão da evasão na educação superior e subsidiar ações institucionais para que o curso possa maximizar os retornos sociais esperados.

2. Referencial Teórico

2.1 Expansão da educação superior no Brasil e a evasão universitária

A educação superior no Brasil apresenta características históricas de exclusão e elitização, o que torna os cursos em nível superior acessíveis a uma minoria. A importância de garantir o direito constitucional de acesso à educação a toda população, ganhou força na primeira década do século XXI e levou o governo a empreender ações de expansão deste nível de formação educacional.

A ampliação das formas de entrada e permanência nas Instituições de Educação Superior (IES) pelo país se deram por meio de um conjunto de medidas criadas como: as Políticas de Ação Afirmativa, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para todos (PROUNI), o Financiamento Estudantil (FIES) e a expansão da Educação à Distância (PAULA; FERNANDEZ LAMARRA, 2011). Tais medidas procuraram tanto expandir o sistema federal, quanto apoiar o crescimento das IES privadas.

O REUNI foi instituído pelo Decreto Presidencial nº. 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) e representa uma das principais ações governamentais. Segundo Santos (2008), é o programa mais ambicioso dessa natureza já implementado no Brasil. O programa apresenta como objetivo ampliar as condições de ingresso da população à educação superior e oferecer subsídio para que permaneçam estudando e concluam seus cursos, além do melhor aproveitamento da estrutura física e de pessoal existente nas universidades federais. De modo objetivo, pretendia-se elevar a taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90% e da relação de alunos de graduação por professor para 18% (BRASIL, 2007).

O processo de expansão contribuiu para a interiorização das universidades federais e aumento do número de vagas. Segundo dados divulgados pelo Ministério da

Educação - MEC (2014), o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003, para 237 até o final de 2011, sendo criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a oferta de mais vagas e de novos cursos.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017), houve um crescimento de 96,5% no número de matrículas nos cursos de graduação entre os anos de 2003 e 2014, passando de 3.936,933 matrículas em 2003 para 7.828.013 matrículas em 2014. Em 2015 o número de ingressantes na educação superior (presencial e a distância) foi de 2.920.222, dos quais 534.361 foram em instituições públicas, sendo 283,917 em universidades federais.

Esse processo de expansão se deu, inclusive, pela implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI). Este modelo, denominado de Escola Nova, ganhou destaque nas propostas de reforma universitária na Europa, na década de 90 e é inspirado no Processo de Bolonha e nos *Colleges* estadunidenses (SANTOS, 2008).

O modelo da Universidade Nova baseia-se na adoção de um sistema de três ciclos de educação superior. O Primeiro Ciclo consiste no Bacharelado Interdisciplinar (BI), que proporciona ao discente uma formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes. O Segundo Ciclo é de formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas. O Terceiro Ciclo é de formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação - mestrado ou doutorado (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Imerso nesta nova concepção de educação superior, os BI foram apresentados como uma proposta alternativa aos modelos de formação tradicionalmente predominantes no Brasil. De acordo com os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, estes são “[...] programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2010, p.4). Este primeiro ciclo busca garantir uma formação geral nas chamadas “grandes áreas”, com fortes bases conceituais, éticas e culturais, ficando para o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, maior dedicação à formação profissional em áreas específicas do conhecimento (BRASIL, 2010). No Brasil, a implantação dos BI iniciou-se no ano de 2006, na Universidade Federal do ABC (UFABC), e ganhou impulso a partir do REUNI. Em 2016 existiam 52 Bacharelados Interdisciplinares, em atividade, distribuídos em 16 IES, em sua imensa maioria da rede federal (BRASIL, 2016).

Os BI, por meio do REUNI, juntamente com outros programas, contribuíram, para a ampliação do número de vagas, levando ao aumento do número de ingressantes e concluintes em cursos tradicionais e em novos programas de formação. No entanto, surge a dúvida: “Essa expansão também levou a democratização da educação superior brasileira”?

De acordo com Dias Sobrinho (2011, p. 121), a democratização do ensino superior é um núcleo dos mais importantes e urgentes da agenda atual. O autor lembra o princípio da educação como “[...] bem comum público, direito social e dever do

estado” e acredita que garantir o acesso e permanência dos alunos em cursos de qualidade é requisito essencial para a construção de uma sociedade democrática. Por outro lado, Paula (2011) ressalta que o aumento do número de vagas na educação superior não garante a sua democratização. Para a autora, torna-se necessário intensificar ações como políticas de ação afirmativa, expansão e interiorização com qualidade, além de reformas sociais profundas, que promovam a melhor distribuição de renda para que os filhos da classe trabalhadora possam ingressar e ter condições de permanecerem no ensino superior. Paula (2011, p. 92) afirma que:

Só buscando maior equidade em termos de resultados, poderemos falar efetivamente em políticas de democratização da educação superior, do contrário o que teremos é um arremedo de democracia que amplia o acesso, mas não garante a permanência e a inclusão social das camadas marginalizadas.

As políticas de expansão do acesso e permanência também contribuíram para que, nos últimos dez anos, houvesse uma significativa mudança no perfil econômico do estudante universitário, elevando para mais de 60%, os estudantes que tem renda familiar média de 1,5 salário mínimo, nas universidades federais (ANDIFES, 2016). Isso tem permitindo que mais pessoas de baixa renda cheguem a este nível de formação, no entanto, a evasão continua sendo um dos grandes desafios para o processo de democratização no Brasil. Dados do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – Semesp (2015), dão conta que, em 2013, a taxa de evasão dos cursos presenciais da rede privada no Brasil atingiu o índice de 27,4%, e na pública 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.

Os estudos científicos sobre a evasão universitária são relativamente recentes e surgiram, a partir da década de 1970, com teorias explicativas desenvolvidas, especialmente, por pesquisadores norte-americanos, que muito contribuíram para a compreensão dos fatores que levam o estudante universitário a evadir do curso no qual ingressou (LOBO, 2012). Tinto (1975), considerado o maior especialista sobre evasão, propôs o chamado Modelo Longitudinal de Integração que procura explicar todos os aspectos e processos que influenciam a decisão de um estudante em abandonar o curso. Embora reconheça a influência das características pessoais e socioeconômicas do discente, esse modelo destaca a integração acadêmica e social à instituição como principal fator de influência da decisão dos alunos em continuar na IES ou evadir.

As pesquisas sobre evasão na educação superior brasileira concentram-se, especialmente, na identificação das causas internas e externas desse fenômeno e podem ser classificadas em dois grupos. O primeiro é composto por pesquisas bibliográficas realizadas no contexto nacional, das quais se destacam os trabalhos da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras

(BRASIL, 1996) e as pesquisas de Paula (2011), Lobo (2012), Souza, Petró e Gessinger (2012) e Morosini et.al. (2012). O segundo grupo é composto, especialmente, por dissertações e teses que buscaram desenvolver estudos em instituições, departamentos ou cursos.

Os resultados das pesquisas mostram a complexidade do problema e apontam para o caráter multifatorial da evasão. Dentre as causas apontadas, destacam-se: a) internas: insatisfação com os currículos dos cursos, desempenho acadêmico insatisfatório, insuficiência de políticas de assistência estudantil e de políticas afirmativas e compensatórias, descontentamentos com o corpo docente, dificuldades de ambientação na IES; b) externas: dificuldades financeiras, dificuldades em conciliar trabalho e estudo, fatores geográficos, formação básica deficiente, problemas pessoais ou familiares do estudante, desvalorização de determinadas profissões no mercado de trabalho.

Diante do cenário de altos índices de evasão e da importância da democratização da educação superior no Brasil, este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa que buscou compreender como tem se caracterizado aspectos da evasão no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE) e quais os desafios econômicos, sociais e institucionais para a superação do problema.

3. Procedimentos Metodológicos

O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE) é oferecido pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – MG, no *campus* de Varginha, desde 2009 e segue as tendências propostas pelo modelo da Escola Nova. O curso tem duração mínima de três anos e com formação geral, humanística e intelectual, e, concomitantemente, o prepara para cursar qualquer um dos cursos de 2º ciclo que são: Administração Pública, Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria e Ciências Atuariais (UNIFAL – MG, 2011).

Anualmente, são ofertadas 300 vagas para o BICE, sendo a oferta de 150 vagas no primeiro semestre, para o período integral e 150 vagas no segundo semestre, para o período noturno. De 2009 a 2015 ingressaram 2042 estudantes no curso, dos quais 545 evadiram. Essa grande quantidade de estudantes que abandonam o curso sem concluí-lo, apresenta-se como um desafio que necessita ser compreendido e minimizado.

Os sujeitos da pesquisa são os estudantes evadidos do curso e a pesquisa caracterizou-se por sua natureza quantitativa e descritiva, utilizando-se de uma amostragem não probabilística por conveniência.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas e por meio da utilização de duas fontes diferentes. Em um primeiro momento, a pesquisa foi de caráter documental, com a utilização de dados secundários disponíveis em bancos de dados da instituição. Em um segundo momento, a coleta de dados se deu por meio de questionário semiestruturado enviado aos alunos que evadiram do curso, por meio do *Google Drive*.

O questionário foi composto por 23 questões que procuraram identificar os fatores internos e externos à IES, bem como os fatores pessoais que influenciaram na decisão do estudante de evadir do curso

A estrutura do questionário foi pensada levando em consideração o caráter multifatorial da evasão que, conforme Tinto (1975) explicita em seu modelo longitudinal, diferentes aspectos e processos influenciam a decisão de um estudante em abandonar o curso.

4. Apresentação e discussão dos resultados

A pesquisa mostrou que dos 2042 alunos ingressantes, no período de 2009 a 2015, 545 (26,68%) já haviam evadido em março de 2016, o que representa uma taxa de evasão superior à média nacional nos cursos presenciais ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que é de 17%. Entre os alunos que ingressaram no período de 2009 a 2011 e que apresentam uma situação mais definida, a taxa média de evasão é superior a 40%, o que demonstra a gravidade do problema.

Quando comparada à evasão de outros Bacharelados Interdisciplinares (BI), o BICE apresenta taxa de evasão similar. Nos BI da Universidade Federal da Bahia, considerando os ingressantes em 2009, a evasão era de 38,3%, em 2012 (ANDRADE, 2014). A evasão no BI em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora, no período de 2009 e 2014, tem sido em média de 38% (CIRIBELI, 2015). A evasão no BI em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do ABC é ainda maior, chegando a quase 50% em 2011 (CARVALHO, 2011). Essa comparação não permite conclusões acerca do problema ser mais grave nos cursos que adotam o modelo de Bacharelados Interdisciplinares. No entanto, torna-se relevante buscar dados nacionais sobre a evasão nos BI visto que, uma das propostas do REUNI, por meio da revisão dos currículos e dos projetos acadêmicos, era, dentre outras, reduzir as taxas de evasão e elevar a taxa de conclusão para 90% (BRASIL, 2007).

Para compreender a evasão no BICE, buscou-se conhecer algumas características do estudante evadido. A pesquisa realizada a partir de dados institucionais revelam informações socioeconômicas e do desempenho acadêmico destes estudantes.

A renda familiar bruta de grande parte dos alunos (51,27% entre os ingressantes e 48,74% entre os evadidos) era inferior a três salários mínimos. O perfil socioeconômico representa bem o processo de expansão do acesso à educação superior, ocorrido nos últimos anos, que aumentou o ingresso de pessoas das classes menos favorecidas economicamente a este nível de escolaridade. Os dados mostram a situação de vulnerabilidade econômica de grande parte dos estudantes que, muitas vezes, precisam conciliar trabalho e estudo ou dependem de ações de assistência estudantil para permanecerem na universidade.

Com relação à questão geográfica, os dados revelaram que quase 40% residiam em Varginha e mais de 80% no sul de Minas Gerais. Esse é um indicador do caráter

regional do curso, que atrai, especialmente, a população dessa microrregião. A média de estudantes evadidos que residem em Varginha acompanha a média de ingressantes do curso, porém, os estudantes das demais cidades do sul de Minas evadiram em maior proporção, o que pode ter sido influenciado por gastos com transporte e demanda maior de tempo para chegar à universidade. No caso específico destes estudantes, a questão geográfica pode estar influenciando a evasão.

Quanto ao rendimento acadêmico, os dados revelam que mais de 80% dos evadidos apresentavam um desempenho insuficiente, que pode estar relacionado à fatores pessoais (cognitivos, emocionais), fatores internos à IES (currículo, processos de ensino e avaliação, grau de exigência) e externos às IES (deficiência na educação básica) que podem influenciar na decisão do aluno de evadir.

Os dados também revelaram que grande parte (mais de 60%) dos estudantes que evadiram estavam matriculados no 1º ou 2º períodos do curso, o que indica a necessidade de ações voltadas, especialmente, para os ingressantes, que o auxiliem no processo de afiliação universitária e minimizem a evasão no curso (TEIXEIRA et al., 2008).

De modo geral, a pesquisa apontou algumas características do estudante evadido que podem contribuir para a compreensão da evasão no curso, que são: baixa renda, residente no Sul de Minas, e que evadiu no início do curso apresentando um baixo desempenho acadêmico. Essas características indicam uma associação de fatores sociais, pessoais e institucionais também verificadas na pesquisa empírica.

O questionário aplicado aos evadidos possibilitou identificar, a partir da percepção deles, os principais fatores que motivaram a sua evasão do curso. Os resultados mostraram que a evasão foi influenciada por múltiplos fatores que se apresentam na interseção das perspectivas interna à IES, externa à IES e pessoal. Dentre os fatores mais apontados, destacaram-se: a) Fatores internos: dificuldade de participar de atividades desenvolvidas na universidade e os conteúdos e programas de ensino das disciplinas b) Fatores externos: dificuldade de conciliar trabalho e estudo e a situação econômica; c) Fatores pessoais: o interesse por outro curso e o desencanto com o curso.

As dificuldades de participação das atividades da instituição podem estar relacionadas às condições pessoais de cada aluno, porém nas questões descritivas, os evadidos apontaram situações internas do curso que dificultam tal participação. Foram citadas questões como o horário das monitorias e as condições para desenvolver pesquisa e extensão que dificultam o acompanhamento das atividades e a conclusão dos componentes curriculares do curso.

Os conteúdos e programas de ensino das disciplinas se referem a questões específicas do curso e sugerem a necessidade da constante revisão e adequação do Projeto Político Pedagógico de Curso (PPPC) às transformações sociais, adaptando-se ao contexto no qual está inserido. Nas respostas descritivas foram apontadas, por

exemplo, questões metodológicas de ensino e avaliação que, no entendimento dos estudantes, refletem negativamente no rendimento, gerando reprovações e evasão.

A dificuldade de conciliar trabalho e estudo pode variar de acordo com as características pessoais de cada estudante, porém, é também influenciada por fatores externos e internos. A necessidade de trabalhar pode estar relacionada à condição econômica daqueles que cursam o BICE, já que quase a metade (48,74%) dos evadidos declararam renda familiar baixa. Quando as condições não são favoráveis para conciliar as duas atividades, os estudantes são obrigados a optar pela garantia de seu sustento e abandonam o curso. Essa situação está bastante ligada ao outro fator externo apontado que é a situação econômica do aluno. Assim, tornam-se necessárias reformas sociais profundas, que promovam a melhor distribuição de renda para que a população de baixa renda possa ingressar e ter condições de permanecerem na educação superior (PAULA, 2011).

O desencanto com o curso pode estar relacionado a fatores pessoais, como a escolha da profissão quando a pessoa é recém egressa da educação básica e ainda muito jovem. Quando isso ocorre e o estudante percebe que o curso escolhido não é adequado às suas habilidades, formação ou vocação ele é levado a evadir e ingressar em outro curso superior (BRASIL, 1996). O interesse por outro curso pode ser algo anterior ao ingresso no BICE, que não era a sua primeira opção no processo de seleção⁸⁶. Assim, a evasão ocorre quando surge a oportunidade de ingressar em outro curso, no qual se tinha maior interesse.

5. Considerações finais

A pesquisa reforçou o caráter multifatorial da evasão. Os dados mostraram, ainda, que os fatores influenciadores da evasão no BICE não ocorrem de forma isolada, mas sim associados e que estes se apresentam nas interseções das perspectivas interna às IES (institucionais) e externa às IES (socioeconômicas) e pessoal. Apesar dos fatores pessoais e externos apresentarem grande peso sobre a decisão de evadir do curso, grande parte deles estão relacionados aos aspectos internos do curso ou da instituição de educação. Tinto (1975) e Andriola, Andriola e Moura (2006), ressaltam que as experiências vivenciadas ao longo do curso, contribuem para redefinir suas intenções e compromissos iniciais, determinando sua permanência ou evasão.

Os dados acerca do perfil dos evadidos, associados aos fatores de evasão apontados por eles, indicam que a instituição tem uma grande margem de ação para enfrentar os problemas e que devem ocorrer em diversas vertentes, considerando as características do curso e dos discentes. Dessa forma, a pesquisa aponta para a necessidade de revisão das políticas educacionais e sociais, além de ações

⁸⁶ Grande parte das Instituições de Educação Superior utilizam o Sistema de Seleção Unificado – SISU, para ingresso nos cursos, o que permite ao discente escolher duas opções e ingressar naquele em que sua nota for suficiente.

institucionais diversas que vão do acompanhamento e discussão do problema, a atividades de apoio voltadas para orientação e aprendizagem dos estudantes.

Referências

- AMARAL, João Batista. **Evasão discente no Ensino Superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://btdt.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 fev.2016.
- ANDRADE, Jeilson Barreto. **A evasão nos Bacharelados interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso**.2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15077/1/Vers%C3%A3o_final_disserta%C3%A7%C3%A3o_Jeilson_PPGE_ISU_IHAC_UFBA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14. n. 52, p.365-382, 2006.
- ANDIFES. IV Pesquisa do perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes de graduação. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2016148075eca434327469c267f6e95dd/Perfil2016.pd>. Acesso em: 11 agosto. 2017.
- _____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 16 jun. 2014.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Expansão**. 2014. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer nº 266**: Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20bacharelados%20interdisciplinares%20referenciais%20orientadores%20novembro_2010%20brasilia.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior, Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Brasileiras, 1996. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 3 ago. 2015.
- CARVALHO, Tatiana. **Universidade Federal do ABC: uma nova proposta de universidade pública?** São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-100910/pt-br.php>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- [CIRIBELLI, Bruno César de Nazareth](#). **Retenção e evasão escolares no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública)- Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1332>>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: democratização, acesso e permanência com equidade. 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. 121-152.
- GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. 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.153-190.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico. Censo da Educação Superior Brasileira. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, n. 25, dez. 2012.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 329-350. Disponível em:
<http://www.alfaguia.org/www.alfa/images/ponencias/clabes/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

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.

SANTOS, B. S; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 2 maio. 2015.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO – SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 2015. Disponível em:
<<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SOUZA, Clair Terezinha; PETRÓ, Carolina da Silva; GESSINGER, Rosana Maria. Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos: as possíveis causas e fatores que influenciam no abandono. Prevendo o risco do abandono. In: CLABES, 2., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2012.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ**, v.12, n.1, p.185-202, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

TINTO, Vicent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational research**, New York, n. 45, p. 89-125, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia**. Varginha, 2011. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/BICE/sites/default/files/anexos/PP%20BICE%202011.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2015.

ABORDAJE DE LOS MOTIVOS DE CONSULTA PSICOLÓGICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COMO FACTOR ASOCIADO A LA PERMANENCIA. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, MEDELLÍN-COLOMBIA.

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

Elsy Pérez Jaramillo

elsy.perez@udea.edu.co

Maricelly Gómez Vargas

maricelly.gomez@udea.edu.co

Resumen

Esta ponencia presenta en primer lugar los resultados de una investigación que tuvo como **objetivo** identificar las particularidades de los motivos de consulta (en adelante MC) de los estudiantes universitarios que acudieron durante los años 2012, 2013 y 2014 al proceso de orientación-asistencia del Departamento de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad de la Dirección de Bienestar Universitario de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. En segundo lugar, da cuenta del análisis de estos motivos de consulta como factores que aportan a la discusión sobre abandono/permanencia universitaria. **Método:** El diseño fue de tipo cualitativo y documental, sus unidades de estudio estuvieron constituidas por una muestra de 70 registros de atención diligenciados por los psicólogos y la estrategia metodológica se enfocó en un análisis de texto de dichos registros. **Resultados:** Se presentan las diversas particularidades de los motivos de consulta entendidos como un ejercicio de traducción que realiza el profesional de las preocupaciones del consultante, y se destaca una variedad en su forma y contenido, lo cual además se refleja en unos cambios discursivos en los motivos de consulta, coherentes en gran medida con el marco conceptual del profesional, su concepción etiológica del malestar y la definición del posterior plan de intervención psicológica. También se destaca la importancia de socializar con docentes estos resultados para que en la interacción con sus estudiantes puedan contribuir a la permanencia estudiantil. **Conclusiones y contribuciones:** Los motivos de consulta de los estudiantes universitarios que asisten a los procesos de orientación psicológica en la Universidad de Antioquia son diversos en su forma y contenido, y entre ellos sobresalen las dificultades en el ámbito relacional con su

familia, pareja y pares. También se subraya la necesidad de articular en los registros de atención los diferentes ítems que los constituyen y que evidencian la problemática, los síntomas y la evolución del proceso con el respectivo marco teórico que orienta la evaluación e intervención del psicólogo, pues fue en esta relación donde se lograron detectar los cambios emergentes en el proceso de atención al estudiante, los cuales podrían brindar elementos para el diseño de otras propuestas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad en cuanto a salud mental se refiere y para influir en la disminución de la deserción discutiendo con los docentes sobre las problemáticas de los estudiantes y sobre el significado y posibilidades del espacio de orientación y asistencia durante la vida universitaria.

Palabras Clave:

Motivos de consulta psicológica, Estudiantes Universitarios, Permanencia académica

1. Problemática y contexto

La población universitaria estudiantil, ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones en las cuales se han indagado las características socioeconómicas, los factores de riesgo que afectan la dinámica académica, el lugar que ha tenido el consumo de sustancias psicoactivas en dicha población y el uso de una sexualidad responsable (Secretaría General de la Comunidad Andina, 2012, 2009; Vargas; Lemos; Toro & Londoño, 2008). En el contexto local de la ciudad de Medellín, Vargas, Lemos, Toro y Londoño (2008) estudiaron la prevalencia de trastornos mentales según el DSM IV y su relación con factores psicosociales en estudiantes universitarios que asisten a un Servicio Psicológico de Bienestar. Entre sus resultados, las autoras subrayan la mayor prevalencia del episodio depresivo mayor, seguido por la ansiedad generalizada, y la fobia social; y agregan que, en esa misma población de estudiantes, se hallaron como problemas sociales más comunes los relativos al grupo primario, a la enseñanza y al ambiente social.

En el caso de la Universidad de Antioquia, el Departamento de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad ha realizado estudios en convenio con otras entidades sobre el consumo de sustancias psicoactivas en población universitaria desde una perspectiva epidemiológica, apoyados por la Unión Europea y la Secretaría General de la Comunidad Andina (2009, 2012) y, desde un enfoque cualitativo, en conjunto con la Red Unir, Red para la investigación, la formación y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas (2010). También, se ha interesado en la detección de riesgos asociados a los trastornos alimenticios de anorexia y bulimia (2006), y realizado estudios sobre satisfacción de los usuarios (2011). A los estudios anteriores se suman los análisis trimestrales de tendencias de cobertura y cumplimiento de actividades de orientación y asistencia que realiza el Departamento de Promoción y Prevención de la Dirección de Bienestar Universitario, para discriminar el número de

estudiantes atendidos y el número de consultas realizadas y se identifica que hay un alto número de consultas individuales en las que los estudiantes manifiestan un motivo de consulta que el psicólogo asocia al Servicio denominado de Salud Mental el cual comprende problemáticas en las relaciones interpersonales, trastornos del estado de ánimo y otras en las cuales se identifica un malestar subjetivo del consultante y que tiene efectos en su desempeño académico.

De acuerdo con el contexto anteriormente descrito, se definió como objetivo de la investigación identificar las particularidades de los MC de los estudiantes universitarios que acudieron durante los años 2012, 2013 y 2014 al proceso de orientación-asistencia, datos que aportaron elementos para mejorar los procesos de atención psicológica a los estudiantes y además socializar las problemáticas detectadas en un módulo para capacitación a los docentes que les brinda herramientas para que en su constante interacción con los estudiantes, puedan detectar rápidamente sus dificultades a nivel personal y académico y prevenir el abandono.

En cuanto al marco conceptual bajo el cual se inscribió esta investigación, es preciso aclarar que, en su definición más general, el MC se ha entendido como el *primer reporte* que el paciente hace de las razones por las cuales consulta al psicólogo asociadas a los problemas que él percibe en su vida diaria (Muñoz & Novoa, 2012) y que luego se ve reflejado en un ejercicio de *traducción* que hace el profesional cuando lo redacta en la historia clínica o en el registro de atención.

2. Método

Para el logro de este objetivo, se adoptó un enfoque interpretativo que supone una realidad dependiente de los significados atribuidos por las personas, es así como la realidad es construida socialmente por los actores por medio de un análisis secundario de datos (Krause, 1995).

El diseño de la investigación fue cualitativo y documental (Galeano, 2004), sus unidades de estudio estuvieron constituidas por los registros de atención diligenciados por los psicólogos profesionales pertenecientes al Departamento de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad de la Universidad de Antioquia en la sede de Medellín, Colombia.

La estrategia metodológica se enfocó en un análisis de texto de unos documentos escritos (registros de atención), que dan cuenta de las maneras de registrar la escucha por parte de los profesionales de psicología (Martínez, 2002). La muestra de 70 registros fue seleccionada de manera intencional y no probabilística que debían cumplir con los siguientes criterios: ser registros de los años 2012, 2013 y 2014, que contaran con un mínimo de 7 citas y que fueran dos por psicólogo para cada uno de estos años.

La información de los MC fue codificada en una base de datos en el programa Microsoft Excel en la que se incluyó la siguiente información del consultante: género,

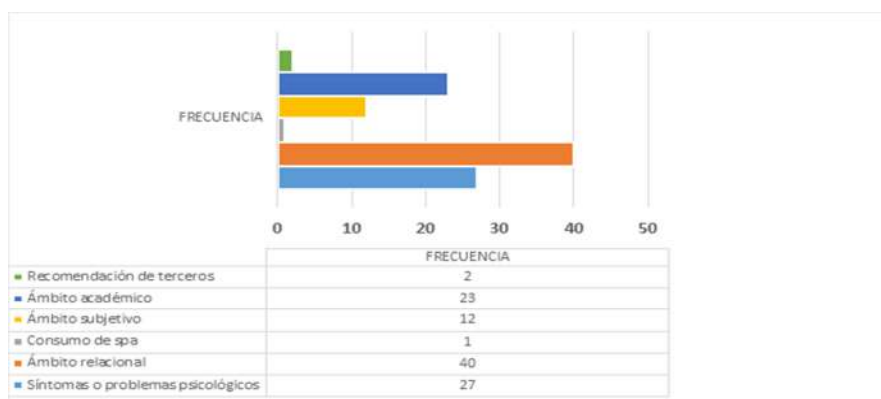
programa académico, edad y servicio en el que fue atendido, motivo de consulta, sintomatología, impresión diagnóstica, número de sesiones efectivas y evolución, además de una columna de observaciones y memos analíticos[1].

3. Resultados

En este estudio, las particularidades de los MC se refieren a su definición, clasificación, prevalencia y a las características del relato que hace el profesional en cuanto a la forma y el contenido de los MC y a los cambios de éstos durante el proceso, según la información diligenciada por el psicólogo en el Registro de atención.

Respecto a su definición, el MC se entendió como una *traducción* que hace el profesional luego de escuchar al estudiante las razones por las que asistió a consulta solicitando ayuda. De allí, que el psicólogo se encargue de clasificar dicho motivo o motivos en uno o más servicios o programas ofertados por la dependencia, por ejemplo, un estudiante con preocupaciones sobre su rendimiento académico porque no se concentra para estudiar, es ubicado en el proceso que atiende estas dificultades conocido como Estudiar a lo bien, el cual se caracteriza por una serie de asesorías individuales o grupales para el desarrollo de técnicas y habilidades que le permita al estudiante afrontar la situación.

Siendo un contexto universitario, se esperaba entonces que los MC hubieran sido en su mayoría de tipo académico, y aunque también fueron relevantes, en los resultados de este estudio, los MC se asociaron principalmente a dificultades en las relaciones con pareja, pares y familia y a síntomas psicológicos, tal como se aprecia en el siguiente gráfico:



Gráfica 1. Frecuencia de Motivos de Consulta. Fuente: Elaboración propia

Estos datos socializados a varios grupos de profesores de la Universidad, han enriquecido el debate de la relación docente-alumno, resaltando que más allá de la transmisión de saberes, el docente puede también desempeñar un papel significativo cuando manifiesta un interés en el bienestar personal del estudiante, como cuando

por medio de una pregunta, establece un diálogo diferente: ¿Te pasa algo?, o tal como se ilustra en la siguiente viñeta:

Un estudiante de primer semestre de uno de los programas de ingeniería, llega a consulta afirmando que quiere dejar la universidad que no se siente motivado, luego de una evaluación de motivaciones e incluso neuropsicológica -sugerida por el psiquiatra (el estudiante se había dado un golpe en la cabeza cuando estaba en edad escolar que le hizo perder el conocimiento)- la cual no mostró funciones neurocognitivas afectadas, el estudiante llega de nuevo a una quinta cita psicológica, muy contento a raíz de que ha decidido permanecer en la universidad, se muestra entusiasmado y dando cuenta de una intervención que realizó con él un docente: el docente escucha al estudiante su preocupación por no estar motivado para permanecer en la universidad y lo que hace este docente es que lo invita a que se haga cargo de unos asuntos en un laboratorio por 15 días y le propone que vuelvan a hablar luego de que pasen esos 15 días....esto permite afirmar entre otras, que es la escucha y la oportunidad de aprendizaje significativo propiciado por el docente, lo que al parecer despierta en el estudiante el deseo de permanecer....

Por otra parte, se describen algunas características del contenido y la forma de los MC investigados. En primer lugar, el contenido se clasificó en uno descriptivo que intenta retomar el discurso más textual del consultante, y otro de tipo interpretativo en el que el psicólogo da cuenta del MC usando elementos conceptuales y teóricos de su disciplina. En cuanto a la forma, se destacaron redacciones del MC que variaban según la literalidad, por ejemplo, algunos psicólogos usaban comillas, otros preferían plantear el motivo combinando comillas y palabras propias. Además, se identificaron MC que fueron escritos con extensiones muy breves o largas en la descripción, detalles que dan cuenta del estilo del profesional para registrar la información recolectada por medio de las entrevistas iniciales.

Una última particularidad de los MC, se evidenció en los cambios de varios de ellos y que se explicaban por varias razones:

- El consultante ha superado la dificultad planteada inicialmente en el motivo de consulta y desea trabajar otro asunto que le produce malestar.
- El estudiante suspende el proceso y retorna al servicio planteando otra problemática que puede ser atendida por otro profesional.
- En un mismo proceso el consultante se ve obligado a trabajar otra problemática distinta alejándose del MC inicialmente planteado, porque se le ha presentado una situación contingente en su vida cotidiana, por ejemplo, la muerte de un ser querido, la ruptura amorosa, un robo, entre otras.
- El profesional señala en el registro que el MC cambia debido a una modificación de la posición del consultante, planteándose preguntas distintas a la preocupación manifestada en el MC inicial.

- Y, en otros casos, el consultante expone el MC, pero en el proceso el profesional aborda otras cuestiones sin retomarlo de nuevo.

Considerando todo lo anterior, las autoras propusieron una categorización de los MC que permitiría comprender la complejidad de las situaciones y problemáticas que caracterizan a la población de estudiantes en la Universidad de Antioquia y que además son un índice relevante de su estado de salud mental, condición que tiene relación con la permanencia académica y aunque dar cuenta de esto no fue el énfasis de este estudio, sí deja abierta la línea de investigación en este tema. Ahora bien, la categorización de los MC se expone en esta tabla:

Tabla 1. Categorización de los MC, según la muestra analizada. Fuente: Elaboración propia.

Categorías	Subcategorías	Problemáticas
Problemas en el ámbito relacional.	Lo familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Por separación de los padres, maltrato, sentimientos de abandono y de falta de apoyo. • El mandato de ser ejemplo para todos, dificultades entre hermanos por consumo, o solo por rivalidad.
	Vínculo amoroso	<ul style="list-style-type: none"> • Aparecen el dolor de las rupturas, el maltrato psicológico. • La infidelidad y el no sentirse valorado.
	Relaciones sexuales	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la ejecución sexual. • Orientación sexual • Abuso
	Pares universitarios	<ul style="list-style-type: none"> • La queja es el no vínculo, la exclusión/autoexclusión. • Es la inhibición y aunque hay obviamente asuntos subjetivos aparece el elemento cultural como muy influyente en la falta de habilidades para la vida.
Síntomas psicológicos.	Ansiedad	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad generalizada • Prediagnóstico de trastorno
	Angustia	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de sentido
	Estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que trabajan
	Depresión	<ul style="list-style-type: none"> • Aburrimiento, tristeza o depresión
Dificultades Académicas	Dudas en el programa académico elegido	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de programa por asar • Autoevaluación negativa de las habilidades. • Cambio de intereses.
	Dificultades en el rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad en pruebas académicas • Estar “tercereando una materia • Problemas en hábitos y técnicas de estudio
	Temor a exponer	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones en clase e inhibición en la participación
Preguntas desde su subjetividad	Preguntas sobre su lugar en el mundo.	<ul style="list-style-type: none"> • Querer ser mejores • Anhelos de cambio
Sugerencia de otros	De docente, padres o pareja	

Consumo de sustancias psicoactivas	Uso, Abuso o Dependencia
------------------------------------	--------------------------

4. Conclusiones y contribuciones

Los motivos de consulta más referenciados en este estudio, fueron aquellos asociados a la categoría problemas relacionales, algunos en el ámbito familiar, otros en las relaciones amorosas, en las relaciones sexuales y en las relaciones con los pares. Los problemas descritos en el ámbito familiar tienen que ver con: separación de los padres, sentimientos de abandono, dificultades con algún hermano por rivalidad, falta de apoyo o maltrato; en la subcategoría problemas alusivos al vínculo amoroso se destacan: ruptura, maltrato, infidelidad, no sentirse valorado; los relacionados con la sexualidad son desempeño sexual y orientación sexual; por último, se destacan también las relaciones con los pares en el orden de la inhibición, de la exclusión y autoexclusión, diferencias culturales y falta de habilidades sociales. Esto permite valorar no solo el espacio de orientación y asistencia si no abrir la posibilidad de indagar más acerca de las formas de relación y vínculo y su asociación con el abandono o la permanencia de los universitarios.

Para la categoría que describe el MC desde los síntomas, la queja es: sentirse ansioso, deprimido, estresado, angustiado o diagnosticado por algún tipo de trastorno: trastorno de ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo o trastorno alimentario. Para la categoría de motivos de consulta en el ámbito académico aparecen las dificultades en el rendimiento académico, dudas en la elección vocacional, ansiedad ante los exámenes, inhibición a la hora de participar en clase o realizar una exposición.

Podría plantearse que esta clasificación de los motivos de consulta, informa de los factores de riesgo y proporciona una guía para su priorización a la hora de implementar programas que favorezcan la salud mental de esta población y que la Ley 1616 de 2013 define como un estado “que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana, para trabajar, para establecer relaciones significativas y para contribuir a la comunidad” (p. 1).

Por otra parte, se destacaron diferentes maneras de redactar los motivos de consulta a nivel de contenido y forma que llevaron a las investigadoras a plantear la pregunta ¿para quién se diligencia un registro de atención?, cuestión que en el marco de la institucionalidad conlleva la delimitación de unos acuerdos mínimos respetando la autonomía del profesional y la intimidad del consultante.

Se subraya que en este estudio se evidenciaron unos cambios del MC generados por situaciones contingentes de la vida cotidiana o identificados en las preguntas y afirmaciones del consultante y que en la redacción del profesional daban cuenta en algunas ocasiones de una responsabilización del estudiante sobre su malestar y una posterior disminución de éste, coincidiendo probablemente con el

objetivo de la intervención del psicólogo atravesado a su vez por su referente teórico y forma de explicar el problema.

Se puede afirmar que evidenciar las preocupaciones de los estudiantes que acuden a consulta psicológica, permite realizar procesos de intervención con estudiantes cuya vulnerabilidad pone en riesgo el desarrollo adecuado de su proyecto académico y que dar cuenta de las formas y del contenido de los relatos, permite no sólo cualificar una práctica profesional sino que puede constituirse en una veta para en un futuro evidenciar y formalizar puntos de inflexión, en los cuales el proceso de acompañamiento psicológico sea un dispositivo de contención y seguimiento de las diferentes problemáticas de los jóvenes como un aporte a la discusión para la permanencia universitaria.

Se espera que estos resultados no solo aporten a los procesos de asesoría psicológica individual, sino que también permitan precisar las remisiones al sector de la salud, de aquellos consultantes que lo requieran, y establecer a nivel de Bienestar Universitario de la institución una priorización y contrastación entre la oferta y las temáticas abordadas en los programas y servicios de Promoción de la Salud y Prevención de la enfermedad dirigidos a la población estudiantil, entendiendo que es un asunto que también compete al ámbito educativo en busca de una permanencia con calidad, involucrando así la participación de los docentes por medio de capacitaciones para mostrarles las necesidades comunes de los estudiantes en términos de salud mental.

Agradecimientos

Agradecemos a la Dirección de Bienestar Universitario y a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia que apoyaron la realización de este proyecto.

5. Referencias

Congreso de la República de Colombia (2013) Ley 1616 de 2013 por la cual se reglamenta la Ley de Salud Mental en Colombia. Recuperado de: <http://www.descentralizadrogas.gov.co/project/ley-1616-de-salud-de-2013/>

Feixas, G., Sánchez, V., Laso, E., & Gómez-Jarabo, G. (2002). La resistencia al cambio en psicoterapia: El papel de la reactancia, la construcción del sí mismo y el tipo de demanda. *Análisis y Modificación de Conducta*, 28 (118), 235-286.

Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada. *1ª Ed. Medellín: La Carreta*.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de educación*, (7) 19-39

Martínez, M. (2002). Hermenéutica y Análisis del Discurso como Método de Investigación Social. *Revista Paradigma*, 23 (1), 9-30. Recuperado de <http://eventocientificoapure2013.site90.com/biblio/Auditoria-Metodologica-2013/Lecturas-II/hermeneutica-y-analisis-del-discurso.pdf>

Muñoz, A. & Novoa, M. (2012) Motivos de consulta e hipótesis clínicas explicativas. *Terapia Psicológica*, 30 (1), 25-36.

Red Unir (2010). Del viaje en U: la vivencia universitaria y el consumo de sustancias psicoactivas. Medellín: *Ed. Funlam*.

Secretaría General de la Comunidad Andina. (2009). Proyecto Drogas sintéticas en la población universitaria – DROSICAN-.Estudio epidemiológico andino sobre consumo de drogas sintéticas en la población universitaria. Informe Colombia. Recuperado de: http://www.comunidadandina.org/Upload/201161193158Estudio_drogas.pdf

Secretaría General de la Comunidad Andina. (2012). Proyecto Programa Anti- Drogas Ilícitas de la Comunidad Andina - PRADICAN. II Estudio Epidemiológico Andino sobre Consumo de Drogas en la Población Universitaria Informe Colombia. Recuperado de http://www.cicad.oas.org/oid/pubs/PRADICAN_Informe_Regional.pdf

Vargas, O.; Lemos, M; Toro, B. & Londoño, N. (2008) Prevalencia de trastornos mentales en estudiantes universitarios usuarios del servicio de psicología. *International Journal of Psychological Research*, 1 (2), 21-30.

O SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA

Línea temática 5. Políticas nacionales e institucionales

Michelle C. Silva Toti
UNIFAL-MG

mcristines@gmail.com

Amanda Rezende Costa Xavier
UNIFAL-MG

Edna de Oliveira
UNIFAL-MG

Luciana Maria Oliveira Ribeiro
UNIFAL-MG

Resumo. O presente trabalho objetiva abordar o serviço de apoio pedagógico oferecido aos estudantes universitários, frente ao contexto de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, delimitando o espaço que esse serviço tem ocupado nas universidades federais brasileiras. A literatura utilizada se respalda em estudos que tratam do tema da evasão no ensino superior, e a consequente necessidade de serem ofertados serviços que promovam a inserção e permanência do estudante na universidade. O percurso metodológico conta com um levantamento do serviço de apoio pedagógico nas universidades federais brasileiras, e com uma análise de experiência de um serviço de apoio pedagógico desenvolvido em uma Universidade Federal brasileira, situada no sul do estado de Minas Gerais. Os resultados apontam que há procura pelos serviços, por parte dos estudantes, e que a universidade tem buscado construir a identidade do serviço de apoio pedagógico a partir do estabelecimento de parcerias e trabalho coletivo. Desta forma, a discussão procura contribuir com o campo, apresentando dados que demonstram a efetiva necessidade da oferta do serviço de apoio pedagógico no ensino superior, frente ao novo perfil do alunado atendido nas universidades públicas federais brasileiras.

Palavras-Chave: Educação Superior, Assistência Estudantil, Apoio Pedagógico.

1 Introdução

A educação superior brasileira passou por mudanças significativas a partir da década de 1990 e, especialmente, a partir de 2003 devido às políticas de expansão

universitária que resultaram em um significativo crescimento da oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES), e a alguns avanços nas políticas de permanência estudantil. Essa expansão se deve, especialmente, a programas como os de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Universidade para Todos (ProUni), e o de Financiamento Estudantil (Fies), juntamente com as políticas de reserva de vagas (política de cotas) e o aumento da oferta de cursos superiores a distância. Essas políticas, apesar de ainda terem um alcance restrito, têm contribuído para aumentar as chances de ingresso e para modificar o perfil do estudante na educação superior. Esse conjunto de políticas promoveu a transformação do perfil socioeconômico dos estudantes, elevando para mais de 50% os que têm renda familiar média de até 3 salários mínimos (ANDIFES, 2016). Esses números se consolidaram com a política de democratização de acesso ao ensino superior instituída pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como política de cotas, que dentre outras questões determina que

“as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.”

Assim, frente às políticas de acesso ao ensino superior, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu como meta que a taxa líquida de matrículas na Educação Superior alcance 33% da população brasileira com idade entre 18 e 24 anos em 2024. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), em 2015 essa taxa alcançou 18,1%, incluindo a pós-graduação. À vista disso, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017), houve um crescimento de 96,5% no número de matrículas nos cursos de graduação entre os anos de 2003 e 2014. Em 2015, o número de ingressos na educação superior foi de 2.920.222 (INEP, 2016) nos cursos presenciais e à distância. Destes, 534.361 em instituições públicas, sendo 283.917 em universidades federais. Esses dados demonstram o real incremento no número de matrículas e consequente acesso ao ensino superior, promovido pelo conjunto de políticas mencionadas, nos últimos dez anos.

À vista disso, com a Portaria Normativa MEC 39/2007 e, posteriormente, o Decreto 7234/2010, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Essa política de assistência estudantil, expressa no Pnaes, não se restringe a auxílios financeiros, visto que essas ações se delimitam como políticas de permanência estudantil, ou seja, “abarcam não somente o aporte financeiro, mas, também, outros fatores que estão direta ou indiretamente relacionados com a evasão, como [...] a distância da família, a não adaptação ao curso, questões pessoais, dificuldades pedagógicas, problemas de saúde, entre outros” (Gómez e Torres, 2015, p. 73). Logo, espera-se que as ações do Pnaes sejam desenvolvidas contemplando

diferentes áreas, dentre as quais destacamos o apoio pedagógico aos estudantes universitários.

É nesse contexto, portanto, que o presente trabalho se desenvolve, com o objetivo de abordar uma das áreas específicas previstas no Pnaes, o apoio pedagógico, delimitando qual o espaço que essa área tem ocupado nas universidades federais brasileiras. Para tanto, após ancorarmos a temática na literatura, efetuamos um levantamento do serviço de apoio pedagógico prestado aos estudantes nas universidades federais brasileiras, e, em sequência, realizamos uma análise de experiência acerca de uma proposta em construção, relativa ao serviço de apoio pedagógico desenvolvido em uma Universidade Federal brasileira, situada no sul do estado de Minas Gerais. O percurso deste estudo se orienta, enfim, no pressuposto de que essa é uma área importante para ampliar as condições de permanência dos estudantes da educação superior, especialmente, neste contexto de ampliação do perfil do estudante universitário.

2 Apoio pedagógico ao estudante universitário

Almeida e Soares (2003) defendem que fatores de ordem social, econômica, vocacional e acadêmica podem interferir no percurso acadêmico do estudante universitário, estando combinados ou não. Entretanto, a dimensão acadêmica é a que mais exige do universitário, pois requer “adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, ao novo estatuto de aluno e aos novos sistemas de ensino e avaliação” (ALMEIDA, SOARES, 2003, p. 19). Considerando as definições dadas pelas autores a cada um desses fatores, assumimos por serviços de apoio pedagógico, aqueles que contemplam a dimensão acadêmica, ou seja, oferecem apoio aos estudantes no que tange às exigências relacionadas ao estudo, às responsabilidades, aos ritmos e estratégias de aprendizagem e avaliação.

Pesquisas realizadas com estudantes da educação superior concluíram que o ingresso no Ensino Superior pode desencadear problemas como dificuldades de estudo, atenção, concentração, ansiedade e, mesmo, mal-estar físico (BESSA, TAVARES, 2000) e que as dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem e dificuldades pedagógicas estão entre as mais citadas pelos estudantes (PELISSONI, TITTANEGRO, FAHL, 2008; BELLODI et al., 2004). Esses trabalhos demonstram a importância de garantir, dentro das instituições, serviços que atendam os estudantes nas questões pedagógico-acadêmicas como um importante meio para fomentar a permanência na educação superior. Essa lógica é referendada por diversas pesquisas que apontam questões de aprendizagem e adaptação à rotina universitária como importantes causas de evasão na educação superior (LOBO, 2012; MOROSINI et al., 2008; SOUZA, PETRÓ, GESSINGER, 2012).

Sob essas assertivas observamos que as políticas de permanência dos estudantes, em sua maioria, estão relacionadas às ações de distribuição de auxílios financeiros para custeio de alimentação, moradia e transporte, entre outros gastos que os estudantes adquirem com sua vida acadêmica. Sem dúvida essas políticas são

essenciais, especialmente para propiciar que estudantes oriundos de famílias de baixa renda tenham condições de permanecer no ensino superior. Porém, não contemplam todos os aspectos acadêmicos e institucionais, que têm forte impacto na retenção e evasão, como aqui apontado.

3 Mapeamento do apoio pedagógico oferecido aos estudantes nas IFES brasileiras

Tomando como recorte de pesquisa o apoio pedagógico previsto no Pnaes, mapeamos o atendimento e prestação desse serviço nas universidades federais. Segundo a consulta realizada em agosto de 2017 no portal do Ministério da Educação (MEC <<http://emec.mec.gov.br/>>), há no Brasil 63 universidades federais. Foi realizado um levantamento nas páginas eletrônicas de todas essas instituições para identificar quais disponibilizam serviços de apoio pedagógico aos discentes. A busca considerou apenas serviços institucionais, ou seja, aqueles que atendem a todos os alunos da instituição; assim, em decorrência do recorte deste trabalho, desconsideramos as iniciativas específicas de cursos ou institutos.

Das 63 instituições, 45 divulgam em suas páginas serviços de apoio pedagógico. Embora os nomes diferenciem-se entre as instituições, predominam as designações que remetem ao termo pedagógico em 25 das universidades (apoio pedagógico, atendimento pedagógico, acompanhamento pedagógico, serviço de pedagogia, orientação pedagógica). Os demais serviços utilizam nomes que buscam caracterizar seu aspecto acadêmico e, muitas vezes, o atendimento multidisciplinar: apoio ao aprendizado/aprendizagem, atendimento psicoeducacional, apoio psicopedagógico, promoção socioacadêmica, etc. Esse levantamento demonstra que as universidades têm compreendido que atender a área de apoio pedagógico do Pnaes passa por oferecer serviços que tratem das questões acadêmicas do percurso universitário. Essa consideração é possível a partir da observação das atividades e serviços prestados, disponibilizadas nas páginas institucionais das IES, que é indicativo de como tem se constituído esses serviços. É cabível destacar que as informações disponibilizadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior, em suas páginas eletrônicas, não se ocupa de apresentar as concepções que fundamentam os serviços, o que limita o aprofundamento da questão nesse trabalho. Consideramos, entretanto, que essa situação decorre do fato de o Decreto 7234/2010 permitir que cada instituição decida como contemplar as áreas do Pnaes. Essa previsão legal possibilita que a área de apoio pedagógico seja atendida com diferentes ações como, por exemplo, a universidade considerar auxílios para participação de alunos em eventos como apoio pedagógico.

Há que se apontar, ainda, que na literatura brasileira atual há poucos estudos sobre a concepção desse serviço e capacitação dos profissionais que neles atuam (pedagogos, psicólogos, técnico em assuntos educacionais). Buscamos em Santana et al. (2015) algumas considerações sobre a área, uma vez que as autoras realizaram uma análise do Programa Institucional de Apoio aos Estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina (PIAPE). Os estudos de Santana et al. (2015) mostraram como o PIAPE é

constituído e como foi construído. As autoras concluem que a universidade brasileira ainda não consegue oferecer, adequadamente, apoio aos estudantes que apresentam dificuldades no seu percurso acadêmico da graduação. Destacam, ainda, que muitos estudantes não sabem que há um local de apoio ou têm medo de serem discriminados ao procurarem por serviços semelhantes. Muitos sabem que estão com dificuldades, mas não sabem quais são ou o que fazer para resolvê-las. Com isso, o estudo salienta a importância da qualificação dos profissionais que atuam na instituição para lidar com esses estudantes, sendo

necessária uma grande mudança na preparação de profissionais, professores e ainda de ações para esse grupo de alunos que ficam marginalizados em torno de preconceitos e de rótulos de “maus alunos”. Esse rótulo é legitimado pelo próprio aluno quando não busca apoio para não ser diferente dos demais. Assim, é necessário discutir essas questões a partir de um universo maior do que somente analisar a dificuldade do aluno (SANTANA et al., 2015).

4 Serviço de apoio pedagógico aos estudantes na UNIFAL-MG

A partir dos referenciais aqui apresentados, realizamos estudo sobre a construção do serviço de apoio pedagógico de uma universidade federal brasileira, situada no estado de Minas Gerais, bem como do perfil dos estudantes atendidos nesse serviço.

A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), originalmente, Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (Efoa), foi fundada em 1914 e, em 2005, com sete cursos, a Instituição foi transformada em Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), pela Lei 11.154/2005, dentro das ações de expansão da educação superior. Passou de uma instituição de ensino superior da área de saúde, com 7 cursos, para uma universidade com 3 câmpus, 33 cursos de graduação (sendo 3 a distância) e 18 programas de pós-graduação. A instituição tem, portanto, uma história peculiar, pois é uma universidade jovem, mas uma instituição centenária, com cursos respeitados nacionalmente e significativo número de egressos. No entanto, ao longo desses cento e três anos, não se construiu na instituição programas relevantes de apoio pedagógico aos estudantes.

Por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE), as ações de assistência estudantil da UNIFAL-MG, contemplam os seguintes auxílios: Alimentação, Permanência, Creche, Atividade de Campo, Participação em Eventos Científicos, Isenção de Taxas em Eventos na UNIFAL-MG, Instrumental para aulas práticas, Curso de Idiomas, Participação em Eventos Esportivos, Participação em Eventos de Movimento Estudantil. Até 2016, o apoio pedagógico, especificamente, era contemplado na UNIFAL-MG por meio da concessão de auxílios para participação em eventos científicos e atividades de campo. Nota-se, até esse momento, que as políticas de assistência estudantil vêm se fortalecendo a partir da transformação da instituição em universidade, mas ainda há muito a caminhar na direção de ações que extrapolem a concessão de auxílios financeiros.

Tendo como objetivo o atendimento da nova realidade do alunado, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), por meio do Departamento de Apoio Pedagógico (DAP), iniciou, em 2016, o atendimento de orientação educacional aos discentes da UNIFAL-MG, proposto no Projeto de Apoio Pedagógico aos Discentes dos cursos de graduação e aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da instituição. O serviço de orientação educacional é desenvolvido com o apoio da PRACE, especificamente o Serviço de Acolhimento, que iniciou os atendimentos em fevereiro de 2016. Este serviço é responsável por acolher os estudantes com dificuldades (pedagógicas, emocionais, psíquicas, socioeconômicas e outras), a fim de informar, encaminhar e viabilizar o acesso aos serviços ou profissionais existentes na instituição e fora dela, por meio de parcerias. Após acolhimento inicial, os alunos que apresentem a necessidade ou interesse são encaminhados para a orientação educacional.

No ano de 2016 foram realizados 52 atendimentos individuais de orientação educacional, envolvendo 26 estudantes encaminhados pela Prace, dos quais 4, mesmo encaminhados, não procuraram o serviço de orientação educacional. Tomando por partida o número de estudantes que procuraram apoio pedagógico, todos por indicação da Prace pois tratava-se do momento de partida dos serviços propostos, podemos inferir que um número significativo de alunos, dentre os atendidos pela Prace, demandavam esse tipo de atendimento e tiveram interesse no atendimento de apoio pedagógico institucional, mesmo sem a divulgação do serviço. Esses estudantes poderiam contribuir com números de evasão, decorrente das realidades impetradas pelo ingresso na vida acadêmica, caso não viessem a buscar o serviço de apoio.

Em que pese o perfil dos estudantes, a média de idade daqueles que foram atendidos na orientação educacional foi de 23,6 anos, sendo que a maior idade é 38 anos e a menor, 19 anos. Em relação ao sexo, foram atendidas 18 alunas e 7 alunos. Por sua vez, o coeficiente de desempenho acadêmico (CDA) também apresenta mínimas e máximas bastante discrepantes. A menor média é 1,79 e a maior 8,30, sendo que uma das estudantes ainda não tinha CDA, por ter ingressado no mesmo semestre em curso ao que solicitou atendimento. A média dos CDA dos estudantes atendidos no ano de 2016 foi 5,17. Dos 26 discentes, 12 eram assistidos pela Prace, isto é, recebiam auxílios financeiros da assistência estudantil. Assim, relativamente ao perfil dos estudantes que receberam atendimento pedagógico, são alunos fora da faixa etária considerada ideal para o ensino superior (18 a 24 anos), apresentam média acadêmica abaixo do mínimo estabelecido pela instituição (6,0) e o fato de serem encaminhados após procurarem a Prace, trouxe um perfil de aluno(a) que apresentava outras dificuldades associadas, há algum tempo, por isso resolveram buscar algum auxílio institucional.

Os alunos procuraram a Prace, por estarem com dificuldades e eram informados da possibilidade do apoio pedagógico. Essa lógica pode explicar o fato de não termos um número expressivo de ingressantes, pois estes ainda desconhecem o funcionamento institucional e os canais de apoio, além de tentarem outras formas de

resolverem os problemas, antes de admití-los institucionalmente. Esses resultados demonstram, ainda, a necessidade de divulgar o serviço e de oferecer ações voltadas aos ingressantes, uma vez que a literatura indica ser o primeiro ano da graduação um “período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e como o principal determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo de sua frequência universitária”, conforme asseveram Almeida e Soares (2003, p. 19)

Acerca das queixas dos estudantes, concernente às variáveis que vinham apresentando impacto negativo no desempenho acadêmico, a Tabela 1 as concentra em relação à frequência em que foram relatadas nos atendimentos individuais realizados em 2016.

Tabela 1 – Atendimentos individuais - 2016

Queixa	Frequência
Dificuldades em organizar o tempo	23
Ansiedade	18
Falta de motivação para estudar	16
Problemas financeiros e familiares que afetam os estudos	13
Dificuldades de memorização	12
Depressão e/ou Síndrome do Pânico	11
Falta de concentração	10

Fonte: Arquivos DAP / Prograd / UNIFAL-MG.

A observação das queixas frequentes se alinha às conclusões verificadas na literatura aqui discutida, pois confirmam dificuldades de natureza acadêmica (ALMEIDA, SOARES, 2003; PELISSONI, TITTANEGRO, FAHL, 2008; BELLODI et al., 2004), como a não organização do tempo e a falta de motivação para os estudos; bem como outras decorrentes dessas, como a ansiedade, a falta de concentração e casos de depressão agravados pelas dificuldades acadêmicas (BESSA, TAVARES, 2000). São, todos esses, elementos próprios e característicos da rotina acadêmica que quando não são bem assimilados pelos estudantes os levam ao risco da evasão (LOBO, 2012; MOROSINI et al., 2008; SOUZA, PETRÓ, GESSINGER, 2012).

Assim, no ano de 2016 foram realizados apenas atendimentos individuais de estudantes. No entanto, o atendimento individual não é o objetivo principal do serviço, que pretende atender um número maior de estudantes por meio de ações de atendimento coletivo, como oficinas, palestras, rodas de discussão, disciplinas eletivas, etc. Foi, portanto, a partir das análises e avaliação dos serviços prestados no ano de 2016, bem como das queixas dos discentes, que se orientou o planejamento de atendimentos coletivos que começaram a ser desenvolvidos em 2017. Nesse sentido, houve a ampliação dos atendimentos devido ao início das ações coletivas, sendo as oficinas de estratégias de aprendizagem e as palestras sobre temas importantes para a vida do estudante universitário, as primeiras ações coletivas

desenvolvidas. Essas ações foram e estão sendo planejadas, de modo institucional e coletivo, envolvendo os profissionais do acolhimento, as pedagogas e docentes que têm interesse em atuar em ações de apoio aos estudantes.

Dias Sobrinho defende que

[...] a 'democratização' da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social dos jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

É nesse sentido e sob essa concepção que o apoio pedagógico na UNIFAL-MG, que é bastante recente, vem sendo construído, avaliado e repensado.

Considerações Finais

A expansão da educação superior no Brasil e o fortalecimento das ações de assistência estudantil trouxeram a necessidade de aprofundar os estudos sobre o que caracteriza o apoio pedagógico e como essa área da assistência estudantil tem sido contemplada nas universidades federais. A área pode ser contemplada de acordo com a concepção da instituição do que seja esse apoio; assim, há instituições que oferecem auxílios financeiros para materiais, eventos e viagens técnicas como apoio pedagógico, mas, de acordo com levantamento realizado pelas autoras nas páginas eletrônicas das universidades, prevalecem os serviços que oferecem apoio aos estudantes na dimensão acadêmica.

Na UNIFAL-MG, universidade analisada nesse estudo, o apoio pedagógico é compreendido como um serviço de orientação educacional que aborda questões de aprendizagem e adaptação à rotina universitária como aspectos importantes para a permanência e sucesso acadêmico dos discentes. Assim, a instituição está construindo a identidade desse serviço, objetivando contribuir com a diminuição da retenção e evasão de seus estudantes, fatores altamente excludentes frente às políticas de inclusão, permanência e democratização do ensino superior público.

Consideramos que o serviço de apoio pedagógico na universidade estudada vem construindo sua identidade, porque observamos que suas ações e concepções têm se construído à medida em que se adequa às necessidades dos estudantes. Entendemos, com isso, que a parceria com o serviço de acolhimento da Prace se mostrou imprescindível e produtiva, reforçando a concepção de que o trabalho coletivo e institucionalizado deve preceder à iniciativa isolada. Também atendimentos individuais e atividades coletivas se mostram parceiras, ao passo que ocorrendo em paralelo amplificam e potencializam as oportunidades de atendimento das dificuldades e necessidades dos estudantes. São, portanto, atividades distintas e complementares,

que estruturam e reforçam o serviço de apoio pedagógico desenvolvido na instituição em análise.

Finalmente, consideramos que o pressuposto inicial que norteou os estudos pode ser reafirmado, pois, frente às atuais necessidades dos estudantes universitários, o apoio pedagógico se afirma como uma área importante para ampliar as condições de permanência dos estudantes da educação superior. Entendemos, contudo, que essa construção identitária ainda passará por muitos desafios nesse processo de consolidação do serviço. Há que se prever, institucionalmente, caminhos para contornar as dificuldades que possivelmente se configurarão, dotando os profissionais que atuam nessa área de condições para prosseguirem em seu trabalho de apoio, em contextos que efetivamente exigem esse trabalho.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. (2003). *Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial*. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. São Paulo: Cabral Ed. e Livraria Universitária.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. (2016). *IV Pesquisa do perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes de graduação*. Brasília, DF. Disponível em: <arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2016148075eca434327469c267f6e95dd/Perfil2016.pdf. Acesso em: 11 agosto. 2017.
- BELLODI, P. L.; MARTINHO, T.; MASSAROPPE, B.; MARTINS, M. A.; SANTOS, M. A. S. (2004). *Temas para um programa de tutoria em medicina: uma investigação das necessidades dos alunos da FMUSP*. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 28, n. 2, p. 119-127.
- BESSA, J.; TAVARES, J. (2000). *Níveis de ajustamento e Auto-regulação acadêmica em estudantes do primeiro ano (comum) de Ciências e Engenharias*. In: TAVARES, J.; SANTIAGO, R. A. *Ensino Superior (in)sucesso acadêmico*. Porto: Porto Editora. p. 107-132
- BRASIL. (2010). *Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil*. Poder Executivo. Brasília, DF.
- DIAS SOBRINHO, J. (2010). *Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão*. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, v. 31, n.113, p. 1223-1245.
- GÓMEZ, Magela R. F.; TORRES, J. C. (2015) *Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no Contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada)*. In: *Org & Demo*, Marília/SP, v. 16, n. 1, p. 69-88.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2016). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília: Inep.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2017). *Resumo Técnico. Censo da Educação Superior Brasileira*. Brasília: Inep.
- LOBO, M. B. C. M. (2012). *Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. *ABMES Cadernos*, n. 25.
- MOROSINI, M. C. (Org.). (2008). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília, DF: Inep, p. 329-350.
- PELISSONI, A. M. S.; TITTANEGRO, F. S.; FAHL, A. C. (2008). *Desenvolvimento estudantil: parceria entre o serviço de atendimento ao estudante (SAE) e a coordenação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da FAC 2*. *Revista de Educação*, v. 11, n. 11, p. 27-38.
- SANTANA, A. P. O.; DONIDA, L. O.; MONTEIRO, A. L. L. C. P.; SILVA, S. M. (2015). *Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina*. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, n. esp., p. 673-689.
- SOUZA, C. T.; PETRÓ, C. S.; GESSINGER, R. M. (2012). *Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos: as possíveis causas e fatores que influenciam no abandono. Prevendo o risco do abandono*. In: *Conferencia Latino Americana sobre el abandono em la educacion superior – CLABES, 2, Porto Alegre. Anais*. Porto Alegre: PUCRS.

**EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SU
TRANSICIÓN AL NIVEL SUPERIOR DENTRO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MÉXICO**

Línea temática 2. Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

SÁNCHEZ Mendiola Melchor⁸⁷

BUZO Casanova Enrique Ricardo⁸⁸

HERRERA Penilla Careli Johana⁸⁹

GARCÍA Minjares Manuel⁹⁰

MAYA López Marypaola Janett⁹¹

MARTÍNEZ González Adrián⁹²

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular/UNAM – México

Correo electrónico: pedagogiaffyl@gmail.com

Resumen. El desempeño escolar, medido por el avance en créditos, es un indicador que permite identificar el nivel de desempeño y el momento en que el alumno cae en riesgo de rezago durante su tránsito por la institución de educación. Normalmente estas mediciones abarcan un nivel educativo y tienen la desventaja de no poder dar seguimiento a los alumnos que egresan. Debido a que la oferta educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) abarca los niveles de enseñanza media y superior, es posible seguir la trayectoria escolar de los alumnos desde el bachillerato y valorar su transición con los estudios superiores. El objetivo del presente trabajo fue analizar la vinculación de los niveles medio superior y superior de la UNAM mediante el estudio del desempeño escolar de los estudiantes durante el bachillerato

⁸⁷ Coordinador de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular – UNAM

⁸⁸ Subdirector de Evaluación de Bachillerato y Licenciatura de la CODEIC,

⁸⁹ Jefa de Unidad de Trayectorias Escolares de la CODEIC,

⁹⁰ Jefe de Unidad de Estadística y Análisis de Datos de la CODEIC,

⁹¹ Jefa de Departamento de Estadística y Análisis de Datos de la CODEIC,

⁹² Director de Evaluación Educativa de la CODEIC.

y el primer año de licenciatura. Con el empleo de una base longitudinal se realizó el seguimiento de 34,070 estudiantes de la generación 2009 del nivel medio superior de la UNAM. Los resultados muestran que al primer año de bachillerato el 50.6% de los estudiantes presentan algún grado de rezago y que sus posibilidades de egreso serán favorables de encontrarse en un nivel de rezago recuperable o intermedio, por otro lado, un alumno regular al primer año es muy probable que egrese en tiempo curricular. En contraste con la Educación Media Superior (EMS) en el primer año de licenciatura se observa un incremento en el abandono y rezago, específicamente el recuperable, así como una disminución de la regularidad principalmente en las licenciaturas del área de las Ciencias Físico–Matemáticas y de las Ingenierías (CFMI) donde únicamente el 27% de los alumnos son regulares. En general se estima que uno de cada cuatro estudiantes que ingresa al bachillerato de la UNAM lo termina y es regular en sus estudios superiores al final del primer año. En licenciatura se observa un mejor desempeño escolar de los estudiantes procedentes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) respecto a los del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Estos resultados contribuirán a guiar, de manera pertinente y puntual, la implementación de medidas *ad hoc* en la articulación entre los niveles de la EMS y superior (ES), permitiendo incrementar la eficiencia terminal y disminuir el abandono y el rezago.

Palabras Clave: Desempeño escolar, Abandono, Rezago, Regularidad, Egreso.

1. Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), imparte educación de nivel medio superior, a través de sus dos subsistemas, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El primero imparte una formación cultural, desarrollo integral y sobre todo capacitación para continuar con estudios profesionales (Artículo 2°, Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria, 2014), es decir, para acceder al nivel superior y, en el caso del segundo, la formación está orientada a combinar los estudios académicos con una capacitación práctica que dote al bachiller de los conocimientos y las habilidades necesarias para que al término de este ciclo formativo, además de continuar con sus estudios superiores, pueda insertarse en el ámbito laboral y desempeñe actividades en la producción de bienes y servicios necesarios para la sociedad mexicana (Artículo 3°, Reglamento de la Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades”, 2014).

Aunque ambos subsistemas cuentan con propósitos diferentes, el objetivo fundamental de la UNAM es que los estudiantes al término de este nivel cuenten con un nivel académico adecuado que los capacite para continuar con una carrera universitaria, pues el tránsito entre ambos niveles suele ser crítico debido a las exigencias que la Educación Superior (ES) demanda. Esta etapa de transición puede ser entendida como un conjunto de fases que viven los estudiantes en un espacio temporal que se inicia en los momentos de culminación de su educación media y hasta el momento de finalización del primer año de estudios en la educación superior (Baéz M., Lagos J., Ampuero N., Loncomilla L., Abarca M., Pérez C., Bagnara M., Cáceres G., & Silva E., 2011) y para observar el alcance de los objetivos de articulación entre la EMS y la ES, uno de los indicadores por excelencia es el desempeño escolar.

La pregunta de investigación del presente trabajo es la siguiente: ¿Cuál es el nivel de desempeño escolar y eficiencia terminal de los estudiantes de la EMS al concluir este nivel y cómo se relaciona con el desempeño escolar y la regularidad al término del primer año de la ES en la UNAM? Es importante destacar que el desempeño escolar se refiere a la obtención y acumulación de créditos por parte de un estudiante al término de un ciclo formativo; Cascón (2000) apunta que uno de los indicadores del nivel educativo adquirido en la práctica total de los países desarrollados y en vías de desarrollo son las calificaciones. Algunos de los pioneros en realizar estudios acerca del desempeño escolar en la educación media superior y superior son Tinto, Camarena, Martínez, Cornejo, Liberio y Hernández (Fernández, Peña y Vera, 2006).

Dentro del desempeño escolar, los indicadores que se utilizaron en el presente trabajo son: tiempo curricular, abandono, rezago y eficiencia terminal. El primer indicador se refiere al tiempo estipulado dentro del plan de estudios vigente que debe utilizar el estudiante para concluir su ciclo formativo (Chain y Ramírez, 1997), en este caso 3 años del bachillerato. El segundo indicador se refiere a dejar de asistir y de cumplir con las obligaciones de los cursos en los que un estudiante ya se ha inscrito (Tinto, 1989). El tercer indicador se refiere a los estudiantes que no han conseguido avanzar hacia el siguiente año, semestre o curso y por tanto presentan un atraso respecto a los que sí lo consiguen (Gutiérrez, Granados y Landeros, 2011). El último indicador se refiere a la cantidad de estudiantes que egresan con respecto a los que ingresan a un nivel educativo (Rodríguez y Hernández, 2008), es importante mencionar que se consideró la regularidad a la par de la eficiencia terminal, pues la primera está relacionada con los estudiantes que al término de un año escolar logran alcanzar el total de créditos estipulados dentro del plan de estudios que cursan, mientras que la segunda se refiere a la misma situación pero al término de un nivel educativo completo.

De esta manera el presente trabajo tuvo como objetivos:

- 1) Identificar el nivel de desempeño escolar a tiempo curricular que presentan los estudiantes de la generación 2009 de la UNAM al término del nivel medio superior.
- 2) Comparar el nivel de desempeño escolar a tiempo curricular que presentan los estudiantes de la generación 2009 del nivel medio superior de la UNAM.
- 3) Comparar el desempeño escolar a tiempo curricular, al término del primer año de la licenciatura y por área de conocimiento, de los estudiantes de la generación 2012 según bachillerato de procedencia de la UNAM.

2. Material y Métodos

Se llevó a cabo un estudio de cohorte formado por 34,070 estudiantes de primer ingreso de ambos subsistemas del bachillerato de la UNAM que integraron a la generación 2009 en el nivel medio superior (16,039 de ENP y 18,031 de CCH). De esta cohorte, únicamente el 54% (18,341) de estudiantes ingresaron por primera vez a alguna de las licenciaturas que oferta la UNAM integrando la generación 2012 en el nivel superior (8,386 de ENP y 9,955 de CCH); se realizó un seguimiento a tiempo curricular de su desempeño escolar durante los tres años de bachillerato y al término del primer año de las diversas licenciaturas que ofrecía la UNAM en ese momento y que están clasificadas en cuatro áreas de conocimiento.

El desempeño escolar de los estudiantes se obtuvo y calculó a partir de las historias académicas que proporcionó la Dirección General de Administración Escolar (DGAE) de la UNAM. Se trabajó con seis categorías de avance en créditos: Abandono (0%), Rezago extremo (1-25%), Rezago alto (26-50%), Rezago intermedio (51-75%), Rezago Recuperable (76-99%) y Regularidad o Eficiencia terminal (100%), lo anterior considerando que dichas categorías engloban las problemáticas educativas más frecuentes del Sistema Educativo Mexicano que son el abandono escolar, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Es a través de las trayectorias escolares de los estudiantes que se les puede clasificar de acuerdo a su avance en créditos en abandono, rezago, regularidad y egreso (Vera Noriega, 2005).

De la población de estudiantes de nivel superior se excluyeron 67 casos, debido a que se inscribieron dentro del Sistema Abierto y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM.

Teniendo como base los intervalos de desempeño escolar se analizó a la población durante primero, segundo y tercer año de bachillerato a fin de identificar su nivel de desempeño. Posteriormente, tomando como base las áreas de conocimiento que son el Área I. Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías (CFMI), el Área II. Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud (CBQS), el Área III. Ciencias Sociales (CS) y el Área IV. Humanidades y Artes (HA), para la obtención de los resultados finales, se realizó una comparación de forma porcentual del nivel de desempeño escolar de los estudiantes de ambos subsistemas durante su tránsito por el nivel medio superior, con su nivel de desempeño escolar en cada una de las áreas de conocimiento al término del primer año del nivel superior.

3. Resultados

Se presentan a continuación los resultados del seguimiento de la cohorte 2009.

3.1. Desempeño durante el bachillerato

Al término del primer año (Tabla 1), prácticamente la mitad (49.4%) de los estudiantes del Bachillerato de la UNAM (BUNAM) cumplió con la totalidad de los créditos fijados en el plan de estudio, del resto, 24.3% tuvo un rezago recuperable; 12.9% un rezago intermedio y 13.4% avances menores. A tiempo curricular egresaron el 56.6% de los alumnos. Por subsistema la ENP mostró mayores porcentajes de alumnos regulares al primer año, pero el CCH registró mayor porcentaje de egreso.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos por desempeño escolar al final del primer año y tiempo curricular del bachillerato (BUNAM).

	ENP		CCH		BUNAM	
	N=16,039		N=18,031		N=34,070	
Desempeño	PA	TC	PA	TC	PA	TC

escolar

AB	3.5	2.4	2.6	1.7	3.0	2.0
RE	4.1	6.6	4.0	8.0	4.1	7.3
RA	5.1	8.3	7.4	9.2	6.3	8.8
RI	11.8	13.7	14.0	11.3	12.9	12.4
RR	21.9	13.5	26.4	12.3	24.3	12.9
RG/EG	53.6	55.5	45.7	57.5	49.4	56.6

AB=Abandono; RE=Rezago extremo; RA=Rezago alto; RI=Rezago intermedio; RR=Rezago recuperable; RG/EG=Regularidad/ Egreso; PA=Primer año; TC=Tiempo curricular; BUNAM=Bachillerato UNAM .

Como se aprecia en la Tabla 2, la probabilidad de que un alumno termine sus estudios de bachillerato dado que registra al final del primer año un rezago alto o mayor es remota (valores de cero o cercanos). Los alumnos en rezago intermedio tienen posibilidades considerables de concluir siempre y cuando para el segundo año logren situarse en un mejor desempeño. Los alumnos en rezago recuperable incrementan a final del segundo año ligeramente sus posibilidades en caso de mantenerse en ese nivel, y los alumnos regulares tienen una elevada posibilidad de terminar lo cual se incrementa al término del segundo año.

Tabla 2. Probabilidad de que un alumno concluya el bachillerato en tiempo curricular de acuerdo a su desempeño escolar al final del primer y segundo año

Desempeño escolar	ENP		CCH		BUNAM	
	Año 1	Año 2	Año 1	Año 2	Año 1	Año 2
AB	0.0000	0.0000	0.0011	0.0000	0.0006	0.0000
RE	0.0000	0.0000	0.0124	0.0000	0.0053	0.0000
RA	0.0058	0.0000	0.0666	0.0083	0.0372	0.0040
RI	0.1707	0.0239	0.2769	0.1338	0.2324	0.0931
RR	0.4500	0.4732	0.5874	0.6616	0.5305	0.5840
RG	0.8189	0.9448	0.8186	0.9513	0.8210	0.9478

AB=Abandono; RE=Rezago extremo; RA=Rezago alto; RI=Rezago intermedio; RR=Rezago recuperable; RG=Regularidad; BUNAM=Bachillerato UNAM.

3.2. Destino de los estudiantes y desempeño durante el primer año de estudios superiores

De los estudiantes que egresaron en tiempo curricular que corresponde al índice de eficiencia terminal del BUNAM (Tabla 1) fue del 56.6% es decir 19,267 estudiantes, de éstos únicamente 18,341 (54%) se incorporaron a licenciaturas presenciales de la UNAM, de ellos 4,227 (23%) en CFMI; 6,527 (35%) en CBQS; 5,601 (31%) en CS y 1,986 (11%) en HA. Al finalizar el primer año de estudios superiores se observa (Tabla 3) que 44.4% de los alumnos cubren con el 100% de créditos fijados por los planes de estudios de sus licenciaturas; 23.2% se encuentran en rezago recuperable; 12.4% en rezago intermedio y 20% en rezagos mayores. Por área en CFMI sólo 27.4% de los alumnos son regulares; 45% en CBQS; 53% en CS y 54.5% en HA mientras que los rezagos mayores suman 31% en CFMI; 24% en CBQS; 9% en CS y 15% en HA. En todas las áreas son mayores los porcentajes de regularidad de los alumnos que provienen de la ENP.

Tabla 3. Desempeño escolar al término de primer año de estudios superiores según área de conocimiento y bachillerato de procedencia.

Área	Subsistema	Ingreso	AB		RE		RA		RI		RR		RG	
			n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
CFMI	ENP	2,096	74	3.5	137	6.5	249	11.9	402	19.2	466	22.2	768	36.6
	CCH	2,131	136	6.4	292	13.7	425	19.9	449	21.1	439	20.6	390	18.3
	BUNAM	4,227	210	5.0	429	10.1	674	15.9	851	20.1	905	21.4	1,158	27.4
CBQS	ENP	2,690	113	4.2	97	3.6	313	11.6	257	9.6	484	18.0	1,426	53.0
	CCH	3,837	195	5.1	225	5.9	598	15.6	525	13.7	780	20.3	1,514	39.5
	BUNAM	6,527	308	4.7	322	4.9	911	14.0	782	12.0	1,264	19.4	2,940	45.0
CS	ENP	2,653	46	1.7	48	1.8	129	4.9	176	6.6	658	24.8	1,596	60.2
	CCH	2,948	57	1.9	54	1.8	168	5.7	330	11.2	964	32.7	1,375	46.6
	BUNAM	5,601	103	1.8	102	1.8	297	5.3	506	9.0	1,622	29.0	2,971	53.0
HA	ENP	947	49	5.2	25	2.6	59	6.2	59	6.2	197	20.8	558	58.9

	CCH	1,039	54	5.2	41	3.9	68	6.5	77	7.4	274	26.4	525	50.5
	BUNAM	1,986	103	5.2	66	3.3	127	6.4	136	6.8	471	23.7	1,083	54.5
	ENP	8,386	282	3.4	307	3.7	750	8.9	894	10.7	1,805	21.5	4,348	51.8
Global	CCH	9,955	442	4.4	612	6.1	1,259	12.6	1,381	13.9	2,457	24.7	3,804	38.2
	BUNAM	18,341	724	3.9	919	5.0	2,009	11.0	2,275	12.4	4,262	23.2	8,152	44.4

AB=Abandono; RE=Rezago extremo; RA=Rezago alto; RI=Rezago intermedio; RR=Rezago recuperable; RG=Regularidad

Nota. De la cohorte 2009 del bachillerato de la UNAM conformada por 34,070 estudiantes egresaron 19,267 (57%) a tiempo curricular, de ellos, 18,408 se inscribieron a alguna licenciatura de la generación 2012 de la UNAM. Para este estudio no se consideraron 67 casos inscritos al sistema abierto y un alumno que ingresó en la generación 2011.

Al comparar el desempeño escolar de estos alumnos desde el bachillerato al primer año de licenciatura (Tabla 4) se aprecia un decremento en su desempeño escolar en especial los que se dirigieron a carreras de CFMI.

Tabla 4. Desempeño escolar de los alumnos desde el bachillerato y primer año de licenciatura según área de conocimiento.

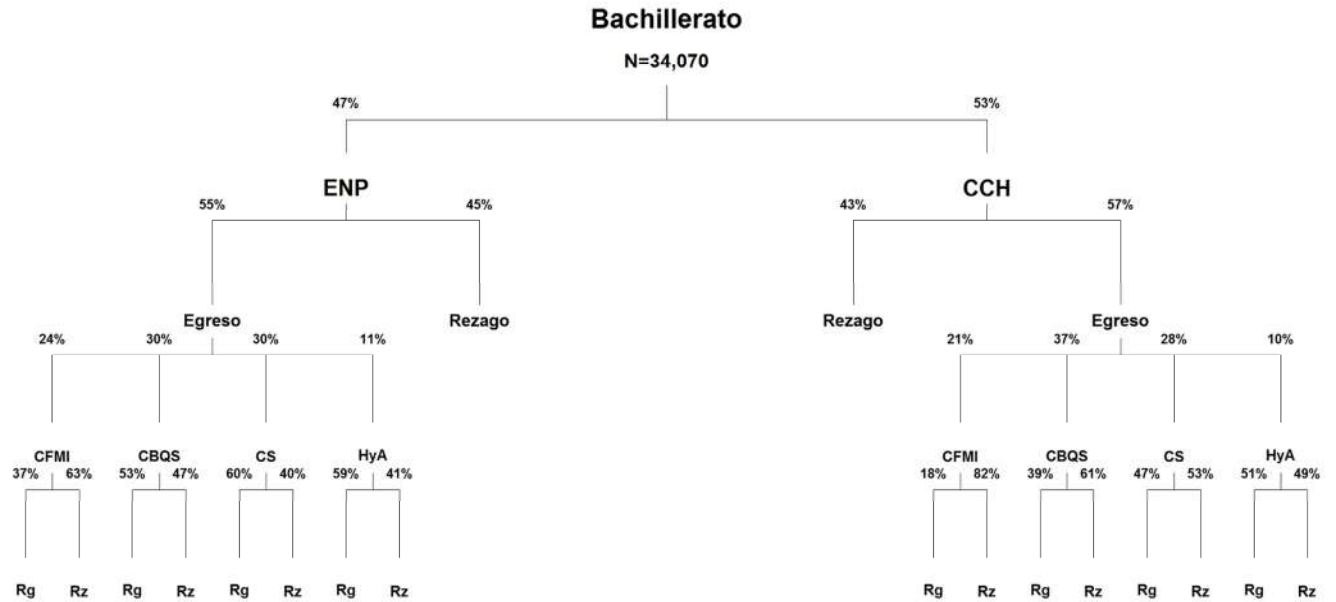
Desempeño	CFMI			CBQS			CS			HA			Global		
	N=4,227			N=6,527			N=5,601			N=1,986			N=18,341		
	EMS	ES		EMS	ES		EMS	ES		EMS	ES		EMS	ES	
	Años	Año		Años	Año		Años	Año		Años	Año		Años	Año	
	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1
AB	0.0	0.0	5.0	0.0	0.0	4.7	0.0	0.0	1.8	0.0	0.0	5.2	0.0	0.0	3.9
RE	0.0	0.0	10.1	0.0	0.0	4.9	0.1	0.0	1.8	0.1	0.0	3.3	0.0	0.0	5.0
RA	0.4	0.1	15.9	0.2	0.0	14.0	0.6	0.1	5.3	0.8	0.1	6.4	0.4	0.1	11.0
RI	4.0	1.4	20.1	3.3	1.1	12.0	4.7	2.3	9.0	5.2	2.4	6.8	4.1	1.7	12.4
RR	20.5	29.4	21.4	19.3	29.1	19.4	23.9	38.4	29.0	25.0	41.3	23.7	21.6	33.3	23.2
RG	75.1	69.1	27.4	77.1	69.7	45.0	70.8	59.2	53.0	68.9	56.2	54.5	73.8	64.9	44.4

AB=Abandono; RE=Rezago extremo; RA=Rezago alto; RI=Rezago intermedio; RR=Rezago recuperable; RG=Regularidad

Al revisar la trayectoria escolar de la cohorte 2009 hasta el primer año de estudios superiores (Fig. 1) y asumiendo que este patrón es válido para cualquier generación

puede inferirse que la probabilidad de que un alumno que ingresa al bachillerato termine este nivel y sea regular al primer año de licenciatura es 0.24 (Tabla 5), es decir, es de esperarse que uno de cada cuatro alumnos que ingresan al bachillerato terminen y sean regulares al primer año de sus estudios superiores.

Fig 1. Seguimiento del desempeño escolar de la cohorte 2009 del bachillerato de la UNAM al término del primer año de



Rg=Regularidad; Rz=Rezago

Nota. Se desconoce el destino del 6% del egreso de la ENP y 4% del CCH

licenciatura

La Tabla 5 muestra que un alumno de la ENP tiene mayores posibilidades de egresar en tiempo curricular y ser regular en sus estudios superiores durante el primer año en comparación a uno del CCH.

Tabla 5. Probabilidad de que un alumno de bachillerato termine y sea regular al primer año de licenciatura

Procedencia	Probabilidad
ENP	0.2689
CCH	0.2087
BUNAM	0.2370

4. Discusión y conclusiones

La principal fortaleza de este estudio sin duda es el seguimiento a una población de 34,070 estudiantes que conforman una cohorte durante su paso por el nivel medio superior y el primer año de licenciatura, y analizar cómo es la transición entre estos niveles educativos de acuerdo al avance en créditos como indicador del desempeño escolar.

En los resultados de este estudio, el análisis reveló que el desempeño escolar de los estudiantes del bachillerato presentó porcentajes de abandono y rezago considerables con respecto a la población que ingresó a cualquiera de los dos subsistemas, generando en consecuencia una eficiencia terminal del 56% de la población, únicamente con dos puntos porcentuales de diferencia entre la ENP y el CCH. En general el abandono y el rezago aumentaron al término del primer año de licenciatura, en comparación con el bachillerato.

Los resultados de este trabajo muestran la existencia de un déficit entre la preparación de los egresados del BUNAM con los requerimientos de las licenciaturas de la misma institución, especialmente en el área de CFMI. Por subsistema se observa mayor área de oportunidad en los estudiantes del CCH.

Este estudio tiene resultados semejantes a trabajos previos, como los realizados por Álvarez, Figuera y Torrado (2011) y Santiviago, Álvarez, López, Rubio y Falkin (2015) confirmando que la transición bachillerato – universidad es un proceso complejo, ya que esta última demanda mayor compromiso y exigencia en el proceso educativo y además intervienen variables personales, académicas y sociales propias de cada estudiantes (Báez M., Lagos J., Ampuero N., Loncomilla L., Abarca M., Pérez C., Bagnara M., Cáceres G., & Silva E., 2011).

Se sugiere implementar medidas pertinentes para los estudiantes en abandono y rezago en el bachillerato y que tengan mayores probabilidades de convertirse en estudiantes regulares durante la ES. Asimismo, abrir varias líneas de investigación relacionadas con la vinculación de ambos niveles educativos, para aminorar el abandono y rezago y aumentar la eficiencia terminal.

5. Referencias

Álvarez González Manuel, Figuera Gazo Pilar & Torrado Fonseca Mercedes (2011). La problemática de la transición bachillerato – universidad en la Universidad de Barcelona. Asociación Española de Orientación y

Psicopedagogía, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 22, núm. 1, enero-abril, Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230787003>

- Báez M., Lagos J., Ampuero N., Loncomilla L., Abarca M., Pérez C., Bagnara M., Cáceres G., Jiménez G. & Silva E. (2011). Análisis y Sistematización de Experiencias de Transición realizadas en universidades del Grupo Operativo de CINDA. El Proceso de Transición entre la Educación Media y Superior, Experiencias Universitarias, Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.cinda.cl/download/libros/41-El%20Proceso%20de%20transici%C3%B3n%20entre%20educaci%C3%B3n%20media%20y%20superior.pdf>
- Cascón I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Recuperado de <http://www3.usal.es/inico/investigación/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Chaín R. & Ramírez Muro (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. Revista de la Educación Superior, ANUIES, México, núm. 26.
- Fernández Pérez Jorge A., Peña Chumacero Alicia & Vera Rodríguez Fanny. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290466>
- Gutiérrez García Ana Gloria, Granados Ramos Dora Elizabeth & Landeros Vázquez María Gerarda (2011). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178009>
- Rodríguez Lagunas Javier & Hernández Vázquez Juan Manuel (2008). La deserción escolar universitaria en México: la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalapa. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 8 (1), México.
- Santivago Carina, Álvarez Pérez Pedro, López Aguilar David, Rubio Virginia & Falkin Camila (2015). El rendimiento previo y las expectativas del alumnado: su influencia en la calidad de las trayectorias académicas hacia la universidad. V CLABES, Quinta Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior, Talca, Chile. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1065>
- Tinto Vincent (1989). La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes, Nueva York, Universidad de Columbia, trad. de Carlos María de Allende, México, PROIDES/SEP/ANUIES.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2014). Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria. Recuperado de http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=47
- Universidad Nacional Autónoma de México (2014). Reglamento de la Escuela Nacional "Colegio de Ciencias y Humanidades". Recuperado de http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=21
- Vera Noriega José Ángel, Ramos Estrada Dora Yolanda, Sotelo Castillo Mirsha Alicia, Echeverría Castro Sonia, Serrano Encinas Dulce María & Vales García Javier José (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. Revista Ibero Americana de Educación Superior RIES, México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. III, núm. 7. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/81/139>

AÇÕES DE PROMOÇÃO À SAÚDE, ATENÇÃO PSICOSSOCIAL E EDUCACIONAL COMO PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Línea temática 4. Prácticas de integración universitaria.

Crislaine Luisa Araújo.

Psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal de Alfenas, MG, Brasil. E-mail: crislaine.araujo@unifal-mg.edu.br

Vânia Regina Bressan. Enfermeira.

Pró-Reitora Adjunta de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal de Alfenas, MG, Brasil. E-mail: vania.bressan@unifal-mg.edu.br

Resumo: Na última década cresceu no Brasil o número de vagas ofertadas nas instituições públicas federais de ensino superior. Os programas e políticas que aumentaram as possibilidades de acesso não foram acompanhados, na mesma proporção, por políticas ou programas de permanência. Dessa forma, as universidades públicas federais apresentam um índice elevado de desistência/evasão. Parcela significativa dos alunos evade da universidade por questões de aprendizagem e adaptação à rotina universitária. Além disso, vários fatores relacionados à saúde mental dos estudantes universitários contribuem para o mau desempenho acadêmico. Diante deste contexto, uma Rede de Apoio ao Discente foi criada na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Estado de Minas Gerais, Brasil, em fevereiro de 2016. Esta propõe ações de caráter multiprofissional e interdisciplinar, com a colaboração de profissionais e envolvimento de docentes alocados em diversos setores da UNIFAL-MG, bem como representantes discentes e profissionais colaboradores externos convidados. A rede tem por objetivo desenvolver ações de promoção à saúde, atenção psicossocial e educacional, visando a integração do estudante ao contexto universitário, sua permanência e conclusão do curso. As ações oferecidas pela Rede de Apoio ao Discente são: a acolhida ao calouro, serviço de acolhimento e Psicologia, rodas de Terapia Comunitária Integrativa, projeto Fala Garoto(a), oficinas de artesanato com material reciclável, rodas de conversa temáticas, ações de acessibilidade e inclusão, serviço de orientação educacional, atendimento por médico generalista, campanha Setembro Amarelo, parcerias interinstitucionais, mostra de talentos, criação de espaços de vivência, projeto UNIFAL-MG sem estresse, auxílio na

divulgação de serviços e artigos produzidos pelos discentes, sensibilização do corpo docente e técnico sobre atitudes que geram opressão e traumas. Essas ações propiciam a integração do estudante à Universidade e proporciona uma melhor vivência universitária. A integração ao ensino superior interfere no envolvimento do estudante com a instituição, com o curso e na sua decisão de permanência.

Palavras-chave: Universidade, Integração, Ações psicossociais, Estudantes.

1. Introdução

Na última década cresceu no Brasil o número de vagas ofertadas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No entanto, os programas e políticas que aumentaram as possibilidades de acesso não foram acompanhados, na mesma proporção, por políticas ou programas de permanência. Dessa forma, as universidades apresentam um índice elevado de desistência/evasão (Dias Sobrinho, 2010).

Pesquisas indicam que uma parcela significativa dos alunos evade da universidade por questões de aprendizagem e adaptação à rotina universitária (Tinto, 2012; Freitas-Salgado, 2013). Além disso, outras pesquisas com estudantes universitários apontam vários fatores relacionados à saúde mental que contribuem para o mau desempenho acadêmico, entre os quais o alto consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas, aumento do consumo de medicamentos de prescrição controlada (benzodiazepínicos e anfetaminas) nos anos finais de cursos de graduação, ansiedade atribuída ao desempenho acadêmico, à estressores sociais, à problemas financeiros e à adaptação no ambiente universitário, além do estresse e insatisfação com alguma característica do curso (Wagner & Andrade, 2008; Silva *et al.*, 2013; Vilela; Pacheco; Carlos, 2013; Chaves *et al.*, 2015). Esses fatores são exatamente as queixas de estudantes de graduação, foco do trabalho da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), estado de Minas Gerais, Brasil. Os estudantes buscam o serviço de Acolhimento e Psicologia da PRACE com essas demandas e necessidades.

Além disso, merece atenção o suicídio, problema grave registrado na UNIFAL-MG, entre os anos 2013 a 2015, nos quais foram registrados 6 casos de suicídio, entre 5.659 estudantes de graduação (modalidade presencial), distribuídos entre 3 campi. A questão do sofrimento psíquico em estudantes universitários tem preocupado não só os gestores da UNIFAL-MG, como têm sido tema de artigos científicos, encontros, debates e congressos em universidades brasileiras (Dutra, 2012). No entanto, as políticas de permanência dos estudantes, em sua maioria, estão relacionadas às ações de distribuição de auxílios financeiros para custeio de alimentação, moradia e

transporte, entre outros gastos, mas não contemplam os aspectos acadêmicos, emocionais e institucionais que têm forte impacto na retenção e evasão.

Diante do exposto, salientamos a importância e necessidade da criação e consolidação de uma Rede de Apoio ao Discente (RAD) na UNIFAL-MG. Esta rede propõe ações de caráter multiprofissional e interdisciplinar, com a colaboração de profissionais e envolvimento de docentes alocados em diversos setores da UNIFAL-MG, bem como representantes discentes e profissionais colaboradores externos convidados para integrar e proporcionar aos estudantes uma melhor vivência universitária. A RAD também tem o propósito de desenvolver políticas institucionais para reduzir os índices de evasão e contribuir para a permanência e conclusão do curso.

2. Objetivos

Descrever ações de promoção à saúde, atenção psicossocial e educacional, visando à integração do estudante ao contexto universitário, sua permanência e conclusão do curso, propostas pela Rede de Apoio ao Discente da Universidade Federal de Alfenas, Estado de Minas Gerais, Brasil.

3. Metodologia

A Rede de Apoio ao Discente (RAD) foi criada na UNIFAL-MG em fevereiro de 2016. Iniciou com a participação de profissionais alocados na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE) e na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A RAD trabalha com a abordagem multiprofissional e interdisciplinar, na qual os diversos profissionais que a compõe, enfermeira, pedagogas, psicóloga, docentes e profissionais colaboradores convidados, desenvolvem ações de promoção à saúde, atenção psicossocial e educacional aos discentes, em suas respectivas áreas ou de forma integrada, quando necessário. Para garantir o diálogo constante e o compartilhamento de informações necessárias a um trabalho de qualidade, são realizadas reuniões mensais com a equipe envolvida e representantes discentes. Os mesmos participam ativamente do planejamento e execução dessas ações, bem como as divulgam entre seus pares.

4. Resultados e Discussão

A seguir elencamos as ações já desenvolvidas e outras que iniciarão no próximo ano letivo.

Acolhida ao Calouro

Tem como objetivo a recepção do estudante ingressante na vida universitária. Busca fazer um contraponto à prática do trote violento por meio de atividades que colaboram para uma formação acadêmica mais reflexiva, cidadã e reconhecadora do

compromisso social da Universidade Pública.

Na primeira semana de aula de cada semestre letivo, há o encontro da Reitoria e Pró-Reitorias com os estudantes ingressantes para uma breve apresentação da Universidade, num clima acolhedor e de boas-vindas. Os estudantes veteranos e outros setores da Universidade também recebem o estudante ingressante por meio de estandes, nos quais apresentam as atividades, projetos de extensão e pesquisas de cada curso. Os setores também se apresentam, bem como as organizações dos movimentos estudantis. Eventos culturais são desenvolvidos na primeira semana de aula de cada semestre letivo, assim como gincana com atividades recreativas e esportivas de integração entre calouros e veteranos. Na acolhida ao calouro no início dos dois semestres letivos de 2017 houve uma expressiva participação de toda a comunidade acadêmica nas atividades propostas.

Serviço de Acolhimento e Psicologia

É um serviço oferecido pela PRACE. Consiste em acolher estudantes com dificuldades pedagógicas, emocionais, psíquicas, socioeconômicas e outras, a fim de lhes orientar, acompanhar ou encaminhar e viabilizar seu acesso aos serviços ou profissionais existentes na instituição e fora dela. Os estudantes são encaminhados à PRACE pelo médico do Centro de Atenção Integrado ao Servidor da UNIFAL-MG - CIAS, por profissionais do Serviço Social, por solicitação de docentes ou coordenadores de curso, ou pela procura espontânea do próprio estudante.

O acolhimento é realizado pela psicóloga ou pela enfermeira da área de saúde mental da PRACE e consiste em uma entrevista inicial. Trata-se de um espaço de escuta, sendo que, a partir das informações colhidas durante esse acolhimento, serão feitos os encaminhamentos. Após as entrevistas iniciais, os discentes que necessitam são mantidos em atendimento psicoterápico breve e focal com a psicóloga da PRACE. Casos que demandam outros acompanhamentos são encaminhados para profissionais, como neurologistas, psiquiatras, nutricionistas, para o serviço de orientação educacional ou para acompanhamento psicoterápico individual prolongado. Os estudantes encaminhados são acompanhados periodicamente pelo Serviço. O setor tem ainda a proposta de atendimento grupal, com participação nas atividades de Acolhida ao Calouro, Rodas de Terapia Comunitária Integrativa e Oficina Fala Garoto (a), além do desenvolvimento de rodas de conversas temáticas para trabalhar questões relacionadas à vida acadêmica.

Foram realizados 274 atendimentos pelo Serviço de Acolhimento e Psicologia da PRACE, no campus Sede, durante o primeiro semestre de 2017. Foram atendidos 87 estudantes, 50 deles declararam pensamentos de morte, 30 relataram ideação suicida e 13 relataram ter atentado contra a própria vida. As principais queixas ou dificuldades são relacionadas à depressão, ansiedade e depressão, transtornos ansiosos (síndrome do pânico, transtorno de ansiedade generalizada, transtorno obsessivo-compulsivo),

sentimentos de insegurança e inadequação, dificuldades acadêmicas (organização dos estudos e dificuldades de aprendizagem).

Roda de Terapia Comunitária Integrativa (TCI)

A roda de TCI é recomendada pelo Ministério da Saúde do Brasil, por ser uma ferramenta de acolhimento que permite o resgate da autoestima, da autonomia, promove a construção de redes de apoio solidárias, de vínculos saudáveis e de promoção da vida. Trata-se de um espaço de partilha de experiências de vida, inquietações, angústias e conquistas (Barreto, 2010).

É uma ação oferecida semanalmente na UNIFAL-MG desde agosto de 2016. Até setembro de 2017 foram beneficiados cerca de 200 estudantes de graduação. Os temas mais frequentes das rodas foram: pressão na vida universitária, sentimentos de incapacidade e baixa autoestima, conflitos nas relações interpessoais, ansiedade, auto cobrança, preocupação com familiares e pessoas próximas, saudades da família, impotência, decepções e sobrecarga de atividades. As formas de enfrentamento mais utilizadas foram: buscar apoio na fé espiritual, estabelecimento de vínculos e boas relações interpessoais, investir tempo para pensar e se conhecer, confiar e contar com pessoas próximas e valorizar aspectos positivos da vida.

Por observação direta dos participantes nas rodas de TCI, percebemos que há um grande sentimento de solidão e isolamento dos estudantes. Há a necessidade de olhar para si e de ter alguém com quem desabafar. Percebemos também que com o avançar dos momentos da roda os participantes se tornam mais confiantes, mudando suas posturas e feições. Por mais densa e carregada de emoções que tenha sido a discussão, no momento de encerramento vê-se a leveza e o alívio no olhar de quem falou ou apenas escutou, mas que teve seus conflitos ressoados em cada um. Constatamos que a partilha de experiências de vida aproxima as pessoas e o indivíduo não se vê mais sozinho diante de um problema que não é só seu, mas do coletivo.

Projeto Fala Garoto(a)

Trata-se de oficinas de técnicas teatrais e temáticas, de 2 horas semanais, oferecidas a 40 estudantes de graduação, que têm a finalidade de auxiliá-los a reduzir a ansiedade excessiva relacionada às exposições orais nas atividades acadêmicas e na vida pessoal.

As oficinas de teatro são oferecidas por dois estudantes da UNIFAL-MG com formação em teatro, um deles bolsista de extensão e o outro colaborador voluntário. As oficinas temáticas são realizadas mensalmente por profissionais da universidade ou colaboradores externos que dialogam com os estudantes sobre as temáticas: timidez e autoconfiança, medo e fobia social e utilização de recursos audiovisuais. Técnicas de relaxamento e respiração também são ensinadas aos estudantes. Em seis meses de

execução do projeto, constatamos a melhora na expressão oral e corporal dos participantes.

Recriarte

Trata-se de um projeto de extensão oferecido semanalmente. Tem por objetivo estimular a criatividade dos participantes a partir da reutilização de materiais recicláveis, contribuindo com o meio ambiente por meio de práticas sociais sustentáveis. Pretende desenvolver as potencialidades artísticas, proporcionar a socialização, estimular o relaxamento e fomentar novas oportunidades de geração de renda. Destina-se à comunidade acadêmica e usuários de Unidades de Saúde da Família do Município. Em seis meses de projeto foram beneficiadas 30 pessoas. Entre essas tivemos a participação de apenas quatro estudantes de graduação. Atribuímos à baixa adesão dos estudantes o fato de as oficinas serem oferecidas em horários de aulas da maioria dos cursos da universidade.

Rodas de Conversas temáticas

Realizadas em parceria com docentes e profissionais colaboradores externos. Tem o propósito de oferecer à comunidade universitária um espaço importante para socialização de saberes e diálogo entre os participantes. A partir da escolha de um tema, por meio da escuta e circulação da palavra busca-se a formação de senso crítico e tolerância pelas ideias alheias. No decorrer do ano de 2017 foram oferecidas cinco oficinas temáticas, com a participação de cerca de 300 estudantes de graduação.

Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)

Contribui com ações destinadas a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais aos discentes, servidores e membros da comunidade externa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, por meio da eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social. O Núcleo conta com quatro tradutores e intérpretes de libras que auxiliam discentes e servidores com deficiência auditiva nas atividades acadêmicas. O NAI também auxilia discentes com dificuldades de aprendizagem em seu desenvolvimento acadêmico, além de realizar anualmente seminários e debates sobre acessibilidade e inclusão. No ano de 2016 o NAI ofereceu 13 ações, das quais foram beneficiadas 6.056 pessoas, no total, entre discentes, servidores e comunidade externa.

Serviço de Orientação Educacional

O serviço de orientação educacional é oferecido pelo Departamento de Apoio Pedagógico que está inserido na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Os pedagogos realizam atendimentos de orientação educacional, conforme Resolução Institucional. Tem como objetivo oferecer orientação educacional aos discentes dos cursos de

graduação da instituição, auxiliando o estudante a assumir papel ativo na construção de seu conhecimento.

Para tanto, são propostas as seguintes ações: atendimento individual a estudantes com dificuldades acadêmicas, adaptação ou organização de sua rotina; realização de ações educativas, como oficinas, palestras, debates, sobre as temáticas: *estabelecimento de objetivos e organização do tempo; estratégias de estudos e autoavaliação da aprendizagem; produzindo textos com nível acadêmico; protagonismo, carreira e vida universitária; ansiedade na vida acadêmica; transição da universidade para o mundo do trabalho*; participação na coordenação de programas de tutoria que visam à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos; construção de diálogo com outras Pró-Reitorias para uma atuação multiprofissional que visa o atendimento ao estudante em situação de insucesso acadêmico; participação e organização de eventos que tratam de temas relativos à orientação educacional e apoio acadêmico.

No ano de 2016 foram realizados 52 atendimentos individuais de orientação educacional, envolvendo 26 estudantes encaminhados pela PRACE. O serviço contribui com a diminuição da retenção e evasão de seus estudantes, fatores altamente excludentes frente às políticas de inclusão, permanência e democratização do ensino superior público.

Centro Integrado de Assistência ao Servidor (CIAS):

O CIAS é um serviço destinado à assistência ao servidor da universidade e está ligado à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE). Aos estudantes é oferecido atendimento por médico generalista. Ao receber discentes com demandas da área psicológica e psiquiátrica, encaminham para o serviço de Acolhimento e Psicologia da PRACE. Os estudantes com demandas em relação à saúde em geral são encaminhados para a rede de atendimento do Sistema Único de Saúde do Município.

Campanha Setembro Amarelo

Tem por objetivo conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância do bem-estar e qualidade de vida, contribuindo com a campanha nacional de prevenção ao suicídio, por meio de atividades lúdicas e de promoção à saúde. São oferecidas à comunidade acadêmica, todo mês de setembro, rodas de conversas, massagem, alongamento, dança circular, Tai Chi Chuan, apresentações musicais, bem como atividades lúdicas. Em setembro deste ano, houve uma expressiva participação de toda a comunidade acadêmica nas atividades propostas.

Parcerias interinstitucionais

Uma cooperação entre UNIFAL-MG e Prefeitura de Alfenas foi estabelecida pela PRACE. A parceria foi com o Programa Cidade Escola que é coordenado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Alfenas, oferecendo aos adultos, jovens e crianças oficinas de arte e cultura, atividades físicas, esportivas e de entretenimento, entre outras atividades. A parceria tem o objetivo de contribuir para a promoção do bem-

estar físico e psíquico, não só para a comunidade municipal, foco do trabalho do programa, mas também aos discentes, servidores e colaboradores terceirizados da UNIFAL-MG.

A UNIFAL-MG disponibiliza as quadras esportivas do campus Sede e da Unidade Educacional Santa Clara, bem como outros espaços da universidade, em períodos em que não estão sendo utilizados, para que sejam desenvolvidas atividades físicas e esportivas como ginástica localizada, treinamento funcional, vôlei, futsal, capoeira, karatê, dança, zumba e *taekwondo*, além de oficinas de teatro. A participação nas atividades tem aumentado gradativamente. Por se tratar de um projeto recém-implantado, ainda não temos dados detalhados de adesão e resultados das ações.

A iniciativa da PRACE em estabelecer esta parceria, busca oportunizar atividades de integração entre comunidade acadêmica e comunidade externa, proporcionar espaços, possibilidades e alternativas de aprendizado, de atuação participativa e de sentimento de pertença à comunidade. Dessa forma efetiva-se o compromisso da Universidade como parte integrante de um contexto que busca a transformação social por meio da formação integral do ser humano como indivíduo e cidadão.

Mostra de Talentos

O desenvolvimento de atividades culturais no meio acadêmico, bem como a apresentação de talentos da própria comunidade acadêmica, contribui para a melhoria do bem-estar social e emocional, pois promove o convívio social, possibilidades de vínculos, ampliação da rede social de apoio, promove o alívio de estresse, desenvolvimento de habilidades e melhora da autoestima.

O evento será anual e iniciará em 2018. Servidores, discentes, egressos e colaboradores terceirizados poderão se apresentar nas seguintes modalidades: *Música*: instrumental ou canto, sem restrição ao estilo musical, individual ou grupal; *Dança*: também sem restrições quanto ao estilo; *Artes Cênicas*: recitação de poemas, *standup*, ou teatro; *Artes plásticas*: exposição de artesanato, corte-costura, pintura, desenho, quadrinhos, *charges*, fotografia etc; *Culinária*: os pratos serão degustados, equivalente a um *coffee break*; *Produção literária*: poemas e outras produções literárias de autoria própria. Aproveitaremos os inscritos para realizar mostras culturais durante todo o ano de 2018.

Criação de espaços de vivência

A UNIFAL-MG não possui espaços de vivência para que a comunidade acadêmica possa desfrutar de momentos de descanso, de recreação e convívio social. Por falta de recursos financeiros para oferecer esses espaços, a proposta é realizarmos um mutirão para montarmos, em espaços de grande circulação na universidade, sofás

e pufes doados ou confeccionados com material reciclável, sob a forma de *workshops*. Estas oficinas serão ministradas por artesãos da própria comunidade acadêmica e artesãos da comunidade externa convidados. Montaremos uma estante com revistas e livros doados para leitura e um espaço musical para que pessoas da comunidade acadêmica se apresentem tocando instrumentos musicais ou cantando, nos intervalos de aulas.

Projeto UNIFAL sem estresse

Tratam-se de atividades ou ações ministradas semanalmente, nos intervalos das aulas, por servidores e/ou colaboradores externos. Em locais abertos da UNIFAL-MG serão oferecidos: tai chi chuan, auto-massagem, técnicas de respiração e relaxamento, dança circular, biodança. Em salas reservadas da UNIFAL-MG estão sendo oferecidos: yoga, reiki, acupuntura, auriculoterapia, massagem anti estresse e meditação. A participação nas atividades tem aumentado gradativamente. Por se tratar de um projeto recém-implantado e algumas ações estão em processo de implantação, ainda não temos dados detalhados de adesão e resultados das ações.

Auxílio a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica

Será proposta à incubadora da UNIFAL-MG que auxilie na criação de um *site* de venda de serviços e artigos produzidos pelos nossos discentes em vulnerabilidade socioeconômica, auxiliando-os à geração de renda.

Sensibilização do corpo docente, técnico e discentes

Tratam-se de ações para sensibilização do corpo docente e técnico e sensibilização de discentes sobre atitudes preconceituosas e de discriminação, assim como outras atitudes que geram opressão e traumas. Está em discussão como as ações se desenvolverão no decorrer de 2018.

5. Considerações finais

Ações desenvolvidas desde o ano de 2016, pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) por meio da criação da Rede de Apoio ao Discente, são exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas com o objetivo de integrar e proporcionar aos estudantes uma melhor vivência universitária. A integração ao ensino superior interfere no envolvimento do estudante com a instituição, com o curso e na sua decisão de permanência.

A universidade não deve ocupar-se somente com o conteúdo curricular, com a oferta e ampliação de conhecimentos técnicos e teóricos aos discentes, objetivando

unicamente a formação para o exercício de uma profissão. A universidade deve ir além. Deve oferecer atividades e envolver os discentes em ações que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e psicológico do estudante. É necessário pensar no desenvolvimento integral do estudante universitário, ou seja, na formação de discentes conscientes, com responsabilidades sociais e capazes de exercer a cidadania. A integração do discente ao contexto universitário envolve o compartilhar de valores, atitudes, o sentimento de pertença e de participação. O discente deve sentir-se parte, juntamente com o corpo docente e técnico, do fazer diário e da construção e transformação da Universidade.

6. Referências Bibliográficas

- Barreto, A.P. (2010). *Terapia Comunitária passo a passo*. Fortaleza-CE: Gráfica LCR.
- Chaves, E. C. L.; Moura, C. C.; Iunes, D. H.; Carvalho, L. C.; Silva, A. M.; Carvalho, E. C. (2015). Ansiedade e espiritualidade em estudantes universitários: um estudo transversal. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(3), 504-509.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 31(113), 1223-1245.
- Dutra, E. (2012). Suicídio de universitários: o vazio existencial de jovens na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 12(3), 924-937.
- Freitas-Salgado, F. A. (2013). *Autorregulação da Aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do Ensino Superior*. 187p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Silva, R. P.; Souza, P.; Nogueira, D. A.; Moreira, D. S.; Chaves, E. C. L. (2013). Relação entre bem-estar espiritual, características sociodemográficas e consumo de álcool e outras drogas por estudantes. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 62(3), 191-198.
- Tinto, V. (2012). "A theory of individual departure from institutions of higher education" in: *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chigago: The university Chicago Press.
- Vilela, S. C.; Pacheco, A. E. & Carlos, A. L. S. (2013). Síndrome de Burnout e estresse em graduandos de Enfermagem. *R. Enferm. Centr. O. Min*, 3(3), 780-787.
- Wagner, G. A.; Andrade, A. G. (2008). Uso de álcool, tabaco e outras drogas entre estudantes universitários brasileiros. *Rev. Psiq. Clín.* 35(Supl 1), 48-54.

EL ACOMPAÑAMIENTO DESDE LA CONSEJERÍA ACADÉMICA EN LA UNAD.

Francia Liliana Villegas Ríos
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
francia.villegas@unad.edu.co
Yhon Gabriel Pinzón Salas
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
yhon.pinzon@unad.edu.co
Sindy Acevedo
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
sindy.acevedo@unad.edu.co

Resumen.

El modelo de Bienestar Unadista está integrado por tres estrategias que se articulan y dinamizan para favorecer la permanencia y retención estudiantil en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-. La Consejería Académica como una de las estrategias referidas, desarrolla un programa de acompañamiento a estudiantes de primera matrícula, el cual se realiza en tres momentos claves del proceso formativo de los mismos: un primer momento a partir de los resultados de la prueba de caracterización, en el que se identifican los factores de riesgo de deserción y favorecedores de la permanencia y, se establecen acciones de acompañamiento acorde con una ruta definida y en coherencia con las necesidades formativas de cada estudiante; un segundo momento en el que se identifica el riesgo del estudiante a partir del proceso formativo desarrollado en los cursos académicos matriculados en el periodo, en este se establecen acciones de intervención académica, en articulación con las unidades que ofertan los cursos académicos; y un tercer momento a partir de los resultados académicos logrados por el estudiante en su proceso formativo, en este se valida la efectividad del acompañamiento brindado. El acompañamiento es registrado en un instrumento automatizado que muestra la trazabilidad del estudiante durante su proceso de formación y que permite la consolidación de los resultados, permitiendo un análisis cualitativo del proceso de acompañamiento a cada estudiante y un análisis cuantitativo del acompañamiento en general, para realizar un cálculo preliminar de la permanencia de los estudiantes nuevos.

Descriptores: Bienestar Institucional, Consejería Académica, Acompañamiento, Permanencia.

1. Modelo de Bienestar Institucional

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, universidad de carácter público, con 61 sedes distribuidas en el territorio colombiano, con 36 años de existencia y una oferta de programas en educación permanente, continuada, de pregrado y postgrado en modalidad de educación a distancia apoyado en e-learning, considera dentro de su plan de desarrollo institucional la Operación 4 Inclusión y permanencia, como una de las vías para favorecer (Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, 2015): "... la educación para todos y todas como un derecho fundamental, permitiendo el goce pleno de las capacidades, vivir y trabajar dignamente, aprendiendo y mejorando la calidad de vida..." (p.48). Inscrito en esta operación el proyecto 8: Permanencia y promoción estudiantil, fundamenta el logro del objetivo mediante un modelo de Bienestar Unadista, que persigue entre otros (Bienestar Institucional, 2015):

- Generar vínculos de pertenencia con la vida universitaria para contribuir en la formación integral, calidad de vida y construcción de comunidad.
- Estimular el desarrollo de sólidos procesos de integración y de trabajo colaborativo, a través de las estrategias de promoción y prevención en la comunidad Unadista.
- Fomentar entre los miembros de la comunidad Unadista los valores de convivencia, respeto y solidaridad.

El modelo de Bienestar Unadista desarrolla tres estrategias: Acciones de Bienestar, E-monitoria y Consejería Académica. En ésta última, se inscriben las acciones que un equipo de profesionales ejecuta en apoyo a la permanencia, bienestar y promoción estudiantil y cuya razón de ser es fortalecer la apropiación del estudiante de la modalidad de educación abierta y a distancia y la promoción estudiantil con calidad. En el mapa de procesos y procedimientos institucionales se encuentra el proceso misional Ciclo de vida del estudiante, el cual pretende garantizar las condiciones académicas y administrativas para el desarrollo del proceso formativo, dentro del cual se inserta el procedimiento (Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, 2017) Consejería académica, inscrito bajo la responsabilidad directa de la Vicerrectoría de Servicio al Aspirante, Estudiante y Egresado VISAE, y cuyo objetivo es:

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. (p.1).

La fundamentación revisada da pie para que se ahonde en una de las cinco líneas de acción que establece el procedimiento de consejería académica (figura 1) y se consolide al interior de la institución el ejercicio de "Acompañamiento de Consejería Académica".



Fig. 1 Líneas de Acción Consejería Académica
Fuente: Equipo de Bienestar Unadista, 2017

2. Acompañamiento de Consejería Académica.

El término acompañamiento es un vocablo de uso frecuente en el sector educativo, en el ámbito familiar y en las comunidades humanas. Su desarrollo involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre los acompañantes y sujetos acompañados. Asumen también un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto. (Rivera, Flóres, & Cruz, 2013, p. 49).

En este mismo orden de ideas se encuentra: Acompañamiento es un proceso que implica utopía y pragmatismo... hace referencia a un trabajo sistemático que permite a los sujetos leer e interpretar el futuro con anticipación y, por tanto, trascender el inmediatismo. Les permite vivir y analizar el presente con realismo. Por ello, el empeño en que acompañantes y acompañados desarrollen la iniciativa y la propositividad. Esta concepción motiva una actitud que favorece la búsqueda de nuevos horizontes en el ámbito de las prácticas educativas, de las relaciones y de la articulación con el contexto. (García Romero, 2012, p. 12).

En la (Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, 2013) el acompañamiento: “Se entiende como la implementación de las acciones de intervención psicosocial, pedagógicas y didácticas orientadas a disminuir en el estudiante los factores de riesgo académico y potencializar los factores favorecedores para su permanencia y el éxito académico en la UNAD.” (p.9).

Desde este contexto, la intervención psicopedagógica (Henaó, Ramírez, & Ramírez, 2006) se define como el: “conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos...”. (p. 218). Una de las áreas de acción desde la psicopedagogía es la orientación, y en éste orden de ideas, se plantea la orientación psicopedagógica de la forma que lo define (Bisquerra, 2005) como: “un

proceso de ayuda 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...” (p. 2).

En la UNAD, la intervención psicopedagógica es realizada a partir del diagnóstico de las situaciones de orden psicológico, social, y académicas -referidas al nivel de desempeño en las competencias básicas de ingreso a la modalidad de educación a distancia- presentes en el estudiante; implementando diversas acciones de orden psicológico mediante el nodo de atención psicosocial, y de orden pedagógico y didáctico, mediante jornadas de inducción general, jornadas de inmersión en campus virtual, asesorías personalizadas, talleres de refuerzo, entre otros; para contribuir al progreso académico en el estudio en ambientes virtuales de aprendizaje AVA⁹³, así como para favorecer la apropiación del modelo pedagógico y de la metodología de aprendizaje, en pro de su permanencia estudiantil⁹⁴.

El acompañamiento de Consejería Académica a estudiantes de primera matrícula es integral, y las acciones que definen las responsabilidades del consejero se dinamizan y cobran sentido a través de la intervención anteriormente referenciada, desde una perspectiva de educación inclusiva.

2.1. Desarrollo del programa de acompañamiento de consejería académica.

El acompañamiento de consejería académica es la acción de intervención que permite identificar los factores que inciden en el riesgo de deserción del estudiante, para poder implementar acciones de acompañamiento 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.

El acompañamiento de consejería se realiza en dos etapas: La primera de ellas, referida a la asignación de estudiantes a los consejeros académicos y su respectiva capacitación. Se asignan un máximo de 170 estudiantes para cada consejero vinculado tiempo completo. La asignación está conformada por estudiantes matriculados en el curso académico Cátedra Unadista y estudiantes de primera matrícula que hayan iniciado su proceso de formación en la institución y que no tengan la Cátedra Unadista matriculada, pero que de igual forma requieren del acompañamiento y orientación en su proceso de ingreso. Paralelo a este proceso de asignación se hace una reunión de

⁹³ (Avila & Bosco, 2001) Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVA: Se trata de aquellos espacios en donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación. Llamémosle virtuales en el sentido que no se llevan a cabo en un lugar predeterminado y que el elemento distancia (no presencialidad física) está presente.

⁹⁴ (Velasquez, y otros, 2011) La permanencia estudiantil como objeto de seguimiento e intervención implica la indagación y búsqueda de diversas condiciones que pueden afectar positiva o negativamente la decisión de finalizar un proyecto de formación profesional como calidad educativa, medios de apoyo, acompañamientos, proyectos de vida de los estudiantes, entre otras.

capacitación a consejeros donde se comparten los lineamientos para el desarrollo del acompañamiento.

La segunda etapa, referida al acompañamiento propiamente dicho, establece los niveles de riesgo del estudiante en tres momentos que se detallan a continuación y utiliza como instrumento para el registro del acompañamiento, una matriz en Excel, la cual cuenta con acciones automatizadas que reportan diferentes situaciones para cada estudiante. La matriz que diligencia cada consejero es consolidada al nivel de centros (sedes), zonas (regiones), escuelas (facultades) y/o programas académicos (carreras), según sea el interés y necesidades informacionales de la institución pudiéndose identificar los aspectos que inciden en la permanencia de los estudiantes.

Los aspectos que dan cuenta de cada uno de los momentos del acompañamiento de consejería académica, son los siguientes:

Primer momento - Diagnóstico inicial del estudiante. Para la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, como institución de Educación Superior que propende por la calidad de los procesos académicos, es de vital importancia conocer las condiciones de ingreso de sus estudiantes, ya que no existen procesos de selección y de admisión, en este sentido se aplica una prueba de caracterización a estudiantes de primera matrícula de los programas de grado, esta prueba esta estructura para obtener del estudiante información básica personal, situación laboral, antecedentes académicos, situación de inclusión, situación familiar, aspectos de orden psicológico, estrategias de aprendizajes y hábitos de estudio y competencias básicas iniciales para estudiar en la modalidad a distancia.

Estos resultados son analizados juntos con otros factores del orden académico, institucional, psicosocial, socioeconómico, sociodemográfico y externos, que pueden estar presente durante las primeras semanas del proceso académico que ha iniciado el estudiante en la institución, con el fin de identificar los factores de riesgos y los factores favorecedores de la permanencia del estudiante y determinar el nivel de alerta inicial del estudiante en la institución (alto, bajo o sin alerta), a partir de ello el consejero establece un contacto inicial con sus estudiantes por diferentes medios (telefónico, Skype, correo electrónico, in situ, redes sociales) y establece unas acciones de acompañamiento que permitan mitigar, reducir o eliminar el impacto de esos factores de riesgos en el proceso formativo del estudiante. En este sentido, y desde la ruta de acompañamiento definida, el consejero dispone al servicio del estudiante: acciones pedagógicas contextualizadas que dan respuesta a las necesidades particulares y de inclusión del mismo; estrategias de intervención que implican desde remisión al nodo virtual de atención psicosocial, remisión al nodo virtual de emprendimiento, ofrecimiento de estrategias de acompañamiento pedagógicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo,

así como para fortalecer las competencias básicas necesarias para estudiar en la modalidad de educación a distancia y en ambientes virtuales de aprendizajes. Este acompañamiento se realiza durante las primeras 4 semanas del proceso formativo.

Segundo momento – Avances en proceso académico. Se realiza a partir de la quinta semana para todos los períodos ofertados y busca identificar los riesgos de los estudiantes en el desarrollo de su proceso formativo, en cada uno de los cursos académicos matriculados, con ello es posible determinar un nuevo nivel de alerta del estudiante y establecer acciones de acompañamiento encaminadas a apoyar en el estudiante el éxito en su proceso formativo.

En este segundo momento es necesario un nuevo contacto con el estudiante para indagar las posibles causas que le impiden desarrollar el proceso académico acorde con los lineamientos académicos en cada curso y se le invita a participar de las estrategias de acompañamiento pedagógico para lograr su nivelación y éxito académico, así mismo, se evalúan los resultados de las acciones brindadas en el primer acompañamiento para verificar la efectividad de las mismas y/o la necesidad de fortalecerlas para minimizar su impacto en el proceso académico del estudiante. Se establecen dos tipos de acciones de intervención fundamentales, así: a. Estrategias de acompañamiento pedagógico propias de las disciplinas, o de los cursos académicos matriculados, en común acuerdo con el equipo docente de las escuelas académicas que ofertan el curso. Estas, propende por la generación de un espacio pedagógico didáctico desde la mediación tradicional, por webconferencia y/o campus virtual, y buscan apoyar al estudiante en la comprensión y desarrollo de las intencionalidades formativas de cada curso, de las habilidades necesarias para su desarrollo académico, su efectiva integración a la metodología de educación a distancia, y la apropiación de las estrategias de aprendizajes; estos espacios se concretan mediante talleres, conferencias, charlas, a través del abordaje de temáticas propias de la disciplina de formación, aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo, competencias lectoras, escritoras, matemáticas y teleinformáticas, técnicas y hábitos de estudio entre otras. b. Estrategias complementarias de remisión a otras instancias de apoyo, por ejemplo, la remisión a los nodos de bienestar: Nodo de Orientación en Salud, Atención para la Educación Inclusiva, Nodo de Orientación Psicosocial, Nodo de Emprendimiento.

Tercer momento - Resultados del proceso académico. Este tercer acompañamiento se realiza una vez finalizado el periodo académico, después de la semana 16 para períodos regulares y/o la semana 8 para períodos complementarios y, evalúa la efectividad del ejercicio de acompañamiento brindado al estudiante durante el periodo académico. Inicialmente se verifica el nivel de aprobación de los cursos matriculados por los estudiantes, determinando cantidad de cursos aprobados y reprobados durante el periodo académico, esto permite verificar la finalización del periodo académico por parte del estudiante y finalmente, se hace un tercer contacto

con el mismo para obtener un indicador preliminar de su permanencia o abandono del proceso formativo, indagando en él, su intención de proceder a una nueva matrícula. El ejercicio de acompañamiento cuenta además con un cronograma que precisa los intervalos de tiempo en los cuales se desarrollan cada uno de los tres momentos definidos, Así mismo, se realizan acciones de seguimiento y control al acompañamiento en tres niveles de verificación (local, zonal y nacional), desde donde se revisan los resultados de los reportes del consejero en la matriz en relación con el número de estudiantes asignados, coherencia y pertinencia de las estrategias ejecutadas, resultados preliminares de permanencia. El consejero cuenta con procesos de realimentación para la mejora de su accionar.

3. Resultados del acompañamiento

Los reportes obtenidos del ejercicio de acompañamiento evidencian las situaciones encontradas al inicio, en el momento intermedio y, en la finalización del proceso académico de los estudiantes de primera matrícula; con el fin de tener más claridad en el diseño de estrategias de apoyo que se puedan implementar con los estudiantes, así como con la finalidad de obtener indicadores preliminares de la permanencia; los cuales son contrastados al cierre del siguiente periodo de matrícula, para precisar las cifras de deserción temprana y poder verificar la eficacia del ejercicio de acompañamiento.

Para la vigencia 2017 en el primer semestre del año se ofrecieron dos periodos académicos y los resultados alcanzados se presentan de la siguiente forma:

Momento Inicial. Referido a las condiciones con las que el estudiante inicia su proceso académico, las cuales permiten determinar las estrategias de nivelación académica de las competencias de los estudiantes, así como el acompañamiento inicial del consejero para proveer de herramientas y estrategias para su adaptación a la modalidad de educación a distancia y al modelo pedagógico del estudiante.

En el periodo 16-01 se acompañaron 11782 estudiantes de los cuales, realizan la prueba de diagnóstico de competencias de ingreso solamente 11382 estudiantes de pregrado, el resto son estudiantes de posgrado que no la realizan. La condición de riesgo inicial encontrada es:

Nivel de Riesgo	No. Estudiantes	%
Alto	2088	18.3
Bajo	3234	28.4
Sin Riesgo	6060	53.2
TOTAL	11382	100.0

En el periodo 16-02 se acompañaron 4567 estudiantes de los cuales, realizan la prueba de diagnóstico de competencias de ingreso solamente 4525 estudiantes de pregrado, el resto son estudiantes de posgrado que no la realizan. La condición de riesgo inicial encontrada es:

Nivel de Riesgo	No. Estudiantes	%
Alto	919	20.3

Bajo	1353	29.9
Sin Riesgo	2253	49.8
TOTAL	4525	100.0

Momento Intermedio. Referido a las situaciones de alerta en el avance del proceso académico adelantado por el estudiante, las cuales determinan las estrategias académicas y pedagógicas a implementar en articulación con las escuelas y el acompañamiento docente para favorecer el éxito académico en los estudiantes. En el periodo 16-01 se obtuvieron los siguientes resultados:

SITUACION DE RIESGO POR ALERTA ACADEMICA	No. Estudiantes	%
Ha desarrollado actividades en el 100% de los cursos	7176	60.9
No ha desarrollado actividades en el 50% de los cursos	1810	15.4
No ha desarrollado actividades en el 70% de los cursos	1551	13.2
No ha desarrollado actividades en los cursos	1245	10.6
TOTAL	11782	100

En el periodo 16-02 se obtuvieron los siguientes resultados:

SITUACION DE RIESGO POR ALERTA ACADEMICA	No. Estudiantes	%
Ha realizado actividades en todos los cursos - Sin Alertas	1464	32.1
Ha desarrollado actividades por encima del 90% de los cursos y por debajo del 100% de los cursos	445	9.7
Ha desarrollado actividades por encima del 50% de los cursos y por debajo del 90% de los cursos	1058	23.2
Ha desarrollado actividades en menos del 50% de los cursos	1053	23.1
No ha desarrollado actividades en los cursos	547	12.0
TOTAL	4567	100

Momento final. Referido a los resultados del proceso académico del estudiante, los cuales determinan el nivel de efectividad del acompañamiento brindado por el consejero a los estudiantes, en este sentido los resultados encontrados son:

Situación Final	16-01	%	16-02	%
Estudiantes acompañados en proceso	11782	100	857	100
Finalizaron proceso	8492	72.1	3001	65.7
No finalizaron proceso	3290	27.9	1566	34.3
Totales	11782	100	4567	100
Estudiantes retirados	1401	11.9	548	12.0
Cancela o Aplaza	144	1.2	64	1.4
Estudiantes que continúan en el proceso ⁹⁵	8088	68.6	2730	59.8
Estudiantes imposibles de contactar	2149	18.2	1225	26.8
Totales	11782	100	4567	100

De los 11782 estudiantes asignados en acompañamiento en el primer periodo del año se espera la continuidad de 8088 (68,6%) estudiantes, se evidencia el retiro de 1401 (11,9%) estudiantes, 144 (1,2%) estudiantes que aplazaron o cancelaron matrícula y 2149 (18,2%) estudiantes no se pudieron contactar.

De los 4567 estudiantes asignados en acompañamiento en el segundo periodo del año se espera la continuidad de 2730 (59,7%) estudiantes, se evidencia el retiro de 548 (11,9%) estudiantes, 64 (1,4%) estudiantes que aplazaron o cancelaron matrícula y 1225 (26,8%) estudiantes no se pudieron contactar.

⁹⁵ Indicador preliminar de permanencia

Resultados finales – permanencia temprana

Estos resultados se obtienen a partir de la matrícula de los estudiantes acompañados en los dos periodos ofertados en el primer semestre del año, que realizaron su matrícula en los dos periodos ofertados en el segundo semestre del año, y a partir de ello se realiza el cálculo del indicador de permanencia temprana, así:

Periodo	Cantidad Estudiantes Acompañamiento	Estudiantes Repiten Matrícula	% permanencia temprana	% deserción temprana
16-01	11782	7084	60,1	39,9
16-02	4567	2392	52,4	47,6

Del cuadro anterior, se puede identificar que, en el primer periodo se logra una permanencia temprana del 60,1% y en el segundo periodo del año del 52,4%. Se cuenta entonces, con un valioso estimativo de la permanencia estudiantil, que facilita acciones de planificación institucional con miras a cálculo de metas de matrícula, metas de permanencia, acciones de mejoramiento y cualificación de consejería académica, fortalecimiento de cursos de primera matrícula, mejoramiento de acciones de bienestar entre otros.

4. Conclusiones

El programa de acompañamiento -como una de las líneas de acción de la Consejería Académica de la UNAD-, ofrece claridad para la ejecución de la labor del consejero académico, a partir de la asignación específica de los estudiantes y la capacitación realizada a los mismos, para el desarrollo del programa.

El consejero académico al realizar el acompañamiento a los estudiantes asignados, tiene un diagnóstico oportuno de las situaciones de riesgo del estudiante, lo que le permite realizar acciones contingentes y/o acciones preventivas, en la dinámica de interacción con el estudiante, para mitigar los factores de riesgo detectados y/o establecer acciones potenciadoras de apoyo a la permanencia.

Los resultados del programa de acompañamiento de consejería académica, se convierten en insumos que favorecen la articulación con otras áreas de la institución, tales como los docentes de escuela en los cursos de primera matrícula, la vicerrectoría académica y de investigación, registro y control académico, laboratorios, nodos de atención de bienestar, entre otros, para la toma de decisiones y concertación de acciones integrales de apoyo al estudiante.

El programa de acompañamiento de la consejería académica permite el establecimiento de acciones de mejora, no solo desde la razón de ser del acompañamiento (el estudiante), sino desde la cualificación de la misma dinámica de acompañamiento, ofreciendo elementos de análisis para la definición de actuaciones del consejero, de la consejería y de la institución en pro del mejoramiento de la permanencia estudiantil.

5. Perspectivas

La segunda fase del ejercicio de acompañamiento de consejería académica tiene prevista la migración al sistema de información de la Vicerrectoría de Servicio al Aspirante, Estudiante y Egresado SIVISAE. Se espera que el SIVISAE evolucione hacia un módulo parametrizado que de manera automática precise el nivel de riesgo, el nivel de alerta y el reporte específico final del estudiante.

Se realizará a partir de este ejercicio de acompañamiento, la contrastación con los resultados reales de retención y permanencia que se reportan a SPADIES, para corroborar la validez de los resultados calculados y por ende de las estrategias y acciones derivadas del acompañamiento.

Referencias

- Avila, P., & Bosco, M. (1-5 de Abril de 2001). *Ambientes virtuales de aprendizaje una nueva experiencia*. Obtenido de Investigación y desarrollo. Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf
- Bienestar Institucional. (2015). Modelo de bienestar unadista para la modalidad abierta y a distancia. Bogotá: UNAD.
- Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa - REMO*, III, 2-8. Obtenido de www.remo.ws/revistas/remo-6.pdf
- García Romero, D. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. Santodomingo- República Dominicana: Centro Cultural Poveda.
- Hena López, G. C., Ramírez Nieto, L. A., & Ramírez Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: Definición, principios y componentes. *El ägora USB.*, 6(2), 147-315. Obtenido de [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20\(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica\).pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica).pdf)
- Rivera, E., Flóres, K., & Cruz, M. (2013). El acompañamiento pedagógico una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de educación intercultural bilingüe. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 44-50.
- 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
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (29 de Agosto de 2015). Plan de desarrollo 2015-2019. Bogotá: UNAD. Obtenido de Plan de desarrollo 2015-2019: https://informacion.unad.edu.co/images/planeacion/planesDeDesarrollo/PLAN_DESARROLLO_2015-2019.pdf
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. (11 de Julio de 2017). Sistema Integrado de Gestión. Obtenido de Procedimiento Consejería Académica: <https://sig.unad.edu.co/documentos/sgc/procedimientos/P-7-7.pdf>
- Velasquez, M., Posada, M., Gómez, D., López, N., Vallejo, F., Ramírez, P., . . . Vallejo, A. (17 y 18 de Noviembre de 2011). Acciones para favorecer la permanencia. Obtenido de ALFA-GUIA : http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesI/ST_2_Acceso_Integracion/28_VelasquezM_AccionesPermanencia.pdf

LA DESERCIÓN EN EL POSGRADO: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MAESTRISTAS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y PRIVADA

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

MIFFLIN ROSAY, María Elena
Universidad Marcelino Champagnat - Lima, Perú
E mail: memifflin@hotmail.com

Resumen. El mercado laboral es cada vez más exigente y obliga a los profesionales a conseguir una mejora competitiva a través del posgrado. Este es un excelente marco para la oferta de diplomaturas, maestrías y doctorados que, sin embargo, contrasta con la existencia de una importante deserción que se presenta entre quienes inician sus estudios, los que logran egresar y quienes finalmente obtienen el grado. El interés del presente artículo fue ampliar los estudios sobre las causas de deserción en posgrado ya que existen pocas investigaciones realizadas sobre ello (Umaña, 2009). A nivel teórico no se encontró un modelo explicativo sobre la deserción en posgrado, y entre los autores encontrados se optó en seguir el modelo de los factores socioeconómicos, académicos, personales e institucionales propuestos por Vicent Tinto (1992), por considerarlo el más completo y también por ser uno de los autores más reconocidos sobre la deserción universitaria. Este artículo presenta los resultados de la investigación⁹⁶ sobre la percepción de los maestristas sobre los factores que inciden en la deserción, sobre la base de un estudio comparativo entre estudiantes de una universidad pública y privada de Lima, Perú. La información encontrada permite afirmar que los factores personales, académicos e institucionales, que suelen ser críticos a nivel de pregrado, no lo fueron para la muestra de estudiantes de posgrado. Así por ejemplo, se encontró que los maestristas consideraron que la falta de apoyo financiero y, en menor medida, la carga laboral pueden ser determinantes para incurrir en la deserción. Otros aspectos encontrados fueron que el 30 % de los encuestados estarían considerando desertar el siguiente semestre; el perfil de los posgraduados señaló que las mujeres (independientemente si es universidad pública o privada) estudiaban la maestría mayoritariamente entre los 26 a 33 años; mientras que los varones tienen una distribución similar en los intervalos 26, 34 y 42 años a más; y

⁹⁶ Tesis para optar el grado de magíster de Chota, Landeo y Miffilin.

finalmente la motivación para estudiar el posgrado es la superación personal, la aspiración a un mejor puesto de trabajo y a un aumento salarial (el rol de investigador pareciera no estar internalizado). Se considera que estos hallazgos constituyen una información valiosa para que las escuelas de posgrado puedan ofrecer estrategias de financiamiento, retención e investigar si el género sesga el acceso femenino al posgrado luego de los 33 años.

Descriptores o Palabras Clave: deserción, posgrado, retención

1. Estado del arte

La obtención del grado de magíster se ha convertido en una necesidad para aquellos que desean tener empleos en posiciones clave de trabajo o mejorar su nivel salarial. La alta competencia en el mercado laboral exige una gran preparación académica acompañada por una amplia experiencia (Krizanovic, 2015).

Ante ello, las entidades educativas y, principalmente, las universidades ofrecen programas de maestría, los cuales resultan de gran ayuda para quienes buscan ascender en el aspecto profesional. Se encuentra que los estudiantes incluso financian sus estudios e inclusive toman un préstamo para poder llevarlos a cabo.

A nivel de posgrado, tiende a existir por parte de los estudiantes un análisis del costo/beneficio que implica considerar si el esfuerzo por realizar las actividades académicas y el costo de los estudios será justificado respecto a conseguir mejores oportunidades laborales (Yamada, 2007). Si el resultado de dicho análisis es negativo, el estudiante terminará por desertar.

Si consideramos la alta motivación, el esfuerzo de tiempo y dinero, cabe preguntarse por las causas de la deserción en este nivel. Se encuentra que no existe una gran literatura que indague por qué los maestristas optan por desertar. Esto contrasta con las investigaciones a nivel de pregrado, donde destaca aquellas realizadas por los Estados Unidos, entre 1960 a 1990 con modelos teóricos que después fueron aplicados en situaciones reales.

Dentro de la limitación por la escasez de investigaciones, algunos países de América (en particular, los que se encuentran en las posiciones superiores del ranking de universidades a nivel de habla hispana) han aportado ciertos estudios que brindan orientaciones acerca de la deserción en los estudios de posgrado.

En México, por ejemplo, también existe la demanda por tener mayor información acerca de la deserción de maestristas. Pese a su desarrollo educacional a nivel de América, no albergan un mayor acervo investigativo respecto a la problemática en cuestión (Hernández, Pérez y González, 2014).

En Costa Rica, también se reclama un mayor interés en publicaciones sobre la deserción. Así como en otros países de Latinoamérica, sobrelleva la contrariedad de no tener amplia data referida a los estudiantes de posgrado que desertan. No obstante, consideran que las investigaciones sobre este problema son importantes, ya que tienen muy en cuenta el proceso de acreditación universitaria.

No solamente el ámbito universitario está implicado en el tema de deserción, sino también la comunidad que se ha concientizado sobre la importancia de que los maestristas perseveren en sus estudios, puesto que de estos se obtendrá las novedades académicas que desencadenarán en el desarrollo del país (Umaña, 2009).

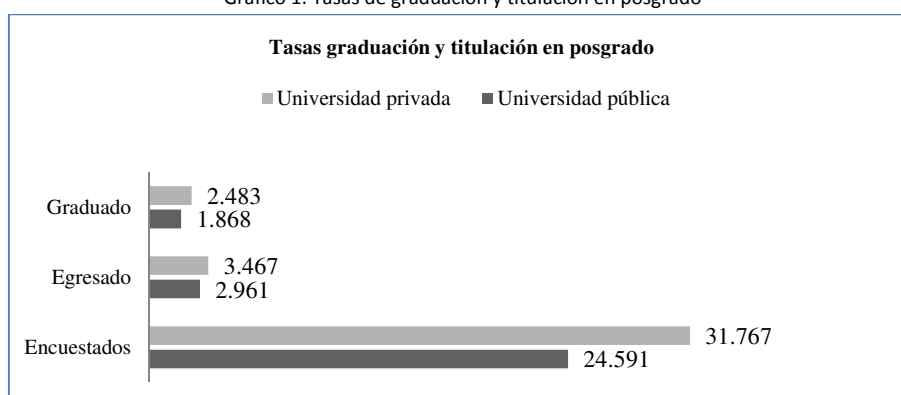
En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2009) no tiene una información periódica acerca de los maestristas que desertan salvo la que reporta la Universidad

Nacional de Colombia en el mismo año de dicha publicación en donde la deserción en posgrados es cercana al 35 % y se concentra en las maestrías.

En el Perú, la tasa de deserción en la educación superior es alta. Según el reporte de PROMABEC (2013), los jóvenes entre 17 y 21 años de edad finalizan la Educación Básica Regular (EBR) y no siguen estudios superiores. Según esta fuente, en 2012, el 13.4 % de este grupo etario alcanzó completar su educación no universitaria (carreras técnicas) y solo el 11.6 % logró finalizar sus estudios universitarios a nivel nacional.

En el presente estudio, la matrícula se entiende como el pago o la inscripción en un semestre lectivo en una maestría; al egreso como la finalización de los estudios (completando todos los requisitos académicos y administrativos); y a la graduación como la obtención del grado a través de la presentación y sustentación de una tesis o investigación. En el Perú, el II Censo nacional universitario (INEI, 2010) señala:

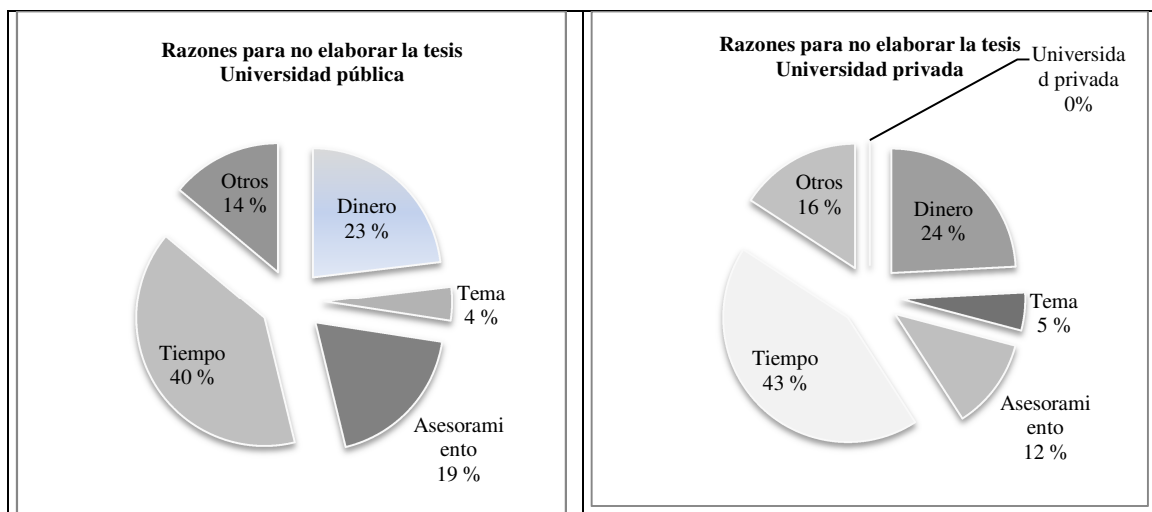
Gráfico 1. Tasas de graduación y titulación en posgrado



Las cifras de las tasas de matrícula y graduación indican que el 12 % de estudiantes de universidades públicas y el 11 % de estudiantes de universidades privadas logran terminar sus estudios de posgrado (egresados). Y de ellos, logran titularse el 63 % y 72 % de los estudiantes de la universidad pública y privada respectivamente.

CEDE (2014) señala que el mayor problema para alcanzar la graduación en el posgrado suele ser la elaboración y sustentación de los trabajos de investigación conducentes al grado académico de maestría o doctorado. Según el II Censo nacional, las razones serían las siguientes:

Gráfico 2. Razones para no elaborar la tesis



Según las cifras sobre la distribución del posgrado (ANR, 2011), los alumnos en posgrado se focalizan en las maestrías (79 %) siendo esta la razón por la cual la investigación escogió esta población.

Pese a estas cifras, en el Perú no abunda literatura por la cual las entidades educativas reporten esfuerzos para reducir la deserción o aumentar la graduación en las maestrías y, tampoco existe mayor data acerca de los estudiantes de posgrado siendo vital realizar mayores investigaciones acerca de esta población y, de manera más específica, sobre la problemática de la deserción.

2. Marco teórico

El modelo de Tinto (1992) ofrece un marco que permite establecer la percepción de los maestristas sobre cuáles son los factores de deserción, contribuyendo a una comprensión de los problemas que pueden estar ocurriendo en el desarrollo de la maestría, ofreciendo una información útil sobre los aspectos que podrían incidir en un posterior abandono de los estudios y que, por lo tanto, las escuelas de posgrado podrían tomar en consideración a fin de retener el número máximo posible de alumnos.

Los estudiantes ingresan a los estudios superiores y traen con ellos su contexto familiar, social y económico, así como sus características particulares, experiencias y personalidad. Todo ello interactúa con la estructura institucional (políticas, organización, normas, etc.) y la propuesta de formación. Este autor considera que esta interacción es determinante para vincular a los alumnos con la institución generando identidad y compromiso en sus logros académicos (Tinto, 2006, p.4).

Siguiendo a Tinto (2006), el modelo que propone considera las características personales, socioeconómicas, las competencias académicas, la motivación y la identidad con la institución expresados como factores personales, académicos, socioeconómicos e institucional, los cuales influyen para perseverar con los estudios superiores.

La presente investigación se realizó con el propósito de analizar el modelo presentado por Tinto para determinar los factores que podrían influir en la decisión de desertar en los estudiantes de maestrías, lo cual debe considerarse como un importante aporte teórico para beneficio de la comunidad educativa.

La investigación se justificó en la necesidad de contar con más estudios sobre la percepción de los maestristas respecto a los factores que inciden en la deserción. Este trabajo buscó contribuir con la identificación de las causas de deserción en el posgrado, las cuales afectan la calidad de las universidades en donde se ha realizado la investigación. Consideramos importante dicho estudio, puesto que esta problemática genera un fuerte impacto en los alumnos al truncarse la posibilidad de mejora profesional; además de ello, con la deserción, el país pierde elementos sumamente valiosos que, con los estudios de maestrías, pueden ofrecer mayores aportes en sus trabajos y, con ello, continuar con el crecimiento de la nación.

Debido a que las investigaciones sobre la problemática de la deserción están ampliamente enfocadas al nivel escolar y a la educación superior, pero relativamente poco en posgrado (Barrientos y Umaña, 2009), el presente trabajo buscó indagar en maestrías y, de esta manera, confirmar los factores de incidencia que han sido establecidos para la educación superior, considerando la percepción de los actuales maestristas en una universidad pública y una privada.

Los resultados de la investigación ofrecieron indicios para establecer aquellos factores que pueden determinar la deserción en las maestrías. Asimismo, desde una percepción aplicada, la misma investigación permitirá a los agentes del sistema educativo universitario analizar datos estadísticos y apreciaciones de los mismos maestristas en curso, para elaborar estrategias de retención de estudiantes que pueden desertar. Se elaboró un instrumento el cual fue puesto a consideración de un grupo de expertos para la validación de contenido, particularmente sobre la pertinencia y a la adecuación a la muestra (maestristas). El resultado permitió confirmar que el instrumento era pertinente dada las referencias de los modelos sobre deserción y por el público al que estaba dirigido.

El instrumento tiene cuatro partes. La primera mide el factor socioeconómico compuesto por cuatro preguntas; la segunda parte mide el factor académico que tiene cuatro preguntas; la tercera parte mide el factor personal con cuatro preguntas; la cuarta parte mide el factor institucional con ocho preguntas.

Con relación a los valores que se les otorga a las posibles respuestas de los encuestados, se ha empleado la escala de Likert con los siguientes valores: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

La duración fue de veinte minutos incluyendo las indicaciones y la firma del consentimiento informado. La finalidad de la aplicación del instrumento fue hallar la percepción de la deserción y observar cuál de los cuatro factores podría influir más al momento de tomar la decisión de abandonar los estudios de maestrías.

3. Perfil demográfico

En el Perú, según el II Censo Universitario del 2010 (INEI, 2010), la población de estudiantes de posgrado era de 56,358 de los cuales el 79.1 % representaron a maestrías, el 7.1 % representaron a doctorados y el 13.8 % a otras especializaciones. De ellos, el 44.29 % del alumnado pertenecen al área de sociales tales como educación, administración y negocios; seguido por medicina, derecho y psicología; y en últimos lugares al postgrado de Ingeniería, industria y construcción, con 8.39 %, y al de Ciencias con el 3.29 %.

De todos los encuestado en el postgrado, solamente se gradúan el 3.72 % considerando como graduados a quienes cumplen con los requisitos académicos tales como la culminación de los estudios, la elaboración y la sustentación de un trabajo de investigación, así como los requisitos administrativos: básicamente los trámites formales y los pagos.

En la investigación desarrollada (Chota, Landeo y Mifflin, 2017), se trabajó de manera comparativa con los estudiantes de la Maestría de Derecho de la Empresa y Maestría en Gobierno y políticas públicas de una universidad privada; y con los estudiantes de la Maestría de Ciencias de la gestión económica empresarial junto con la Maestría de Gestión y políticas públicas de una universidad pública.

Sobre los datos demográficos, se recogió información sobre género, edad, estado civil, financiamiento de sus estudios y la motivación para llevar la maestría. Esta información fue considerada necesaria para determinar un perfil de los grupos encuestados, diferenciando universidad pública y privada. Ello con el fin de establecer si los grupos fueran homogéneos y poder comparar los resultados eliminando las posibilidades de algún sesgo debido ha dicho perfil. A continuación se presenta dicha información.

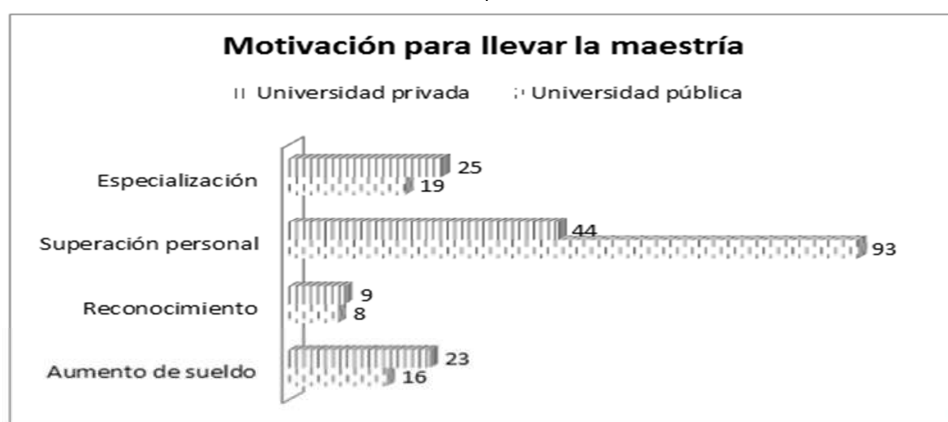
La muestra fue formada por 157 mujeres y 139 varones, siendo mayor el número de mujeres en la universidad privada y más hombres en la universidad pública. En cuanto a las edades, se encontró que fluctúan entre los 18 y 50 años, siendo la media de la edad de los maestrías 33 años de edad. Los varones en la universidad pública se distribuyen de manera similar entre los intervalos de 26, 34 y 42 años a más, mientras que las mujeres predominan el intervalo de 26-33 años independientemente si es universidad privada o pública.

En cuanto al estado civil, el 66 % eran solteros, el 30 % eran casados o convivientes y el 4 % eran viudos, divorciados o separados. Es importante acotar que la gran mayoría financia sus estudios, independientemente si pertenecen a universidad pública o privada. Específicamente el 79 % fue pagado por el propio estudiante, el 5 % contó con beca, el 7 % fue pagado por la familia, el 6 % lo financió con un préstamo universitario y un 3 % no precisó.

Una información valiosa fue los motivos para llevar la maestría. Tanto los estudiantes de la universidad pública como la privada refieren que las motivaciones fueron la

superación personal, seguida por la especialización, el aumento de sueldo y el reconocimiento; pero los porcentajes son diferentes:

Gráfico 3. Motivación para llevar la maestría



Estos resultados estarían indicando que la superación personal fue señalada como razón prioritaria para la universidad pública en 68 % mientras que para la privada también pero solo 46 %, siendo importante también para estos estudiantes el aumento de sueldo y la especialización.

4. Hallazgos de la deserción

La investigación tuvo por finalidad de determinar y comparar las diferencias que existen en la percepción de los factores que influyen en la deserción entre los maestristas de una universidad pública y una privada. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-explicativo con dimensiones en estudio (Mejía, 2008). Para poder registrar las percepciones de los alumnos, se elaboró un instrumento a partir de otros similares para pregrado. Esta adecuación radicó en la necesidad de obtener una apreciación más fiel acorde tanto a la realidad nacional como al perfil de posgrado. El instrumento fue validado por cinco especialistas y se utilizó en un grupo representativo antes de ser aplicado a los estudiantes de la muestra. Sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos, existe el reto de hacer un instrumento acorde con el perfil de posgrado.

La información que se recabó de dicho instrumento presentó, de manera general, que la percepción frente a la posibilidad de desertar por parte de los encuestados pertenecientes a la universidad privada representaron un 32 %; mientras que los de la universidad pública, un 29 %. En otros términos, uno de cada tres maestristas podría desertar considerando motivos externos tales como el financiamiento y los servicios académicos.

Para los estudiantes de ambas universidades los factores que influirían en la toma de decisión para desertar serían la carga laboral y la falta de financiamiento.

Cuadro 1. Motivos de deserción

MOTIVOS	Universidad Pública	Universidad Privada
Alta carga laboral	75%	85%
Falta de apoyo financiero	66%	85%

La investigación permitió confirmar que el perfil del estudiante desertor de pregrado difiere al de posgrado: los enfoques de deserción tipifican al desertor con no poseer hábitos de estudio, tener problemas vocacionales, depender de la familia para financiar los estudios, etc. Pero estas son características observadas en un estudiante de pregrado, las cuales no se cumplen en los estudiantes de posgrado quienes cuentan con financiamiento propio para sus estudios, tienen una gran motivación, poseen hábitos de estudios y tienen experiencia laboral que le permiten tener una posición crítica frente a la teoría con la práctica.

En investigaciones anteriores referentes a pregrado, señalan que aspectos tales como el género o la edad reflejaban cierta tendencia en la deserción. Sin embargo, en los estudiantes de posgrado no se evidenció ninguna tendencia relacionada al género o al rango de edad mayoritarios con la deserción. El estudio comparativo no encontró mayores diferencias entre las percepciones entre los estudiantes de posgrado de una universidad pública y una universidad privada.

Se indagó sobre la motivación para llevar maestrías y la mayoría de estudiantes señalaron la superación personal. No apareció de manera espontánea la importancia de la investigación. Ello podría indicar que los maestristas no se estarían viendo como investigadores ni considerando la tesis como aporte a la comunidad científica sino como un requisito para la obtención del grado. Se considera que este hallazgo podría ser profundizado para comprender su impacto, ya que existe una gran diferencia entre la finalización de los estudios y la obtención del posgrado. |

5. Conclusiones

- i. Si bien no se han hallado mayores diferencias entre el perfil demográfico de los maestristas de las universidades públicas y privadas, sería importante estudiar más a fondo las características de los estudiantes para poder conocer su demanda de servicios administrativos así como atender las necesidades de financiamiento.
- ii. Como parte de los datos demográficos se encontró que las mujeres, independientemente si es universidad pública o privada, estudian la maestría mayoritariamente entre los 26 a 33 años, mientras que los varones tienen una distribución similar en los intervalos 26, 34 y 42 años a más. Aquí podría investigarse si hay un factor de género que sesga el acceso femenino al posgrado luego de los 33 años.
- iii. La información encontrada permite afirmar que los factores personales, académicos e institucionales, que suelen ser críticos a nivel de pregrado, no lo fueron para la muestra de estudiantes de posgrado. Así por ejemplo, se encontró que los maestristas consideraron que la falta de apoyo financiero y, en menor medida, la carga laboral pueden ser determinantes para incurrir en la deserción.
- iv. Los estudiantes señalan como la motivación para estudiar la maestría a la superación personal seguido por el reconocimiento y el aumento salarial. Ello

pareciera sugerir que no tienen internalizado el rol de investigador o la necesidad de aportar a la comunidad académica y su entorno inmediato.

Referencias

- ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES-ANR (2011). *Datos estadísticos universitarios*. Dirección General de planificación universitaria – Dirección de estadística. Lima Perú.
http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/doc/ESTADISTICA_UNIVERSITARIAS.pdf
- BARRIENTOS Z. y UMAÑA, R. (2009) *Deserción estudiantil en posgrado semipresenciales de Universidad Estatal a Distancia (UNED)*, Costa Rica: Cuadernos de Investigación UNED (Edición en línea, Vol. 1, diciembre 2009)
- CEDE, c. d. (2014). Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del SPADIES. Bogotá: Universidad de los Andes.
- CHOTA, D., LANDEO, G. y MIFFLIN, M. (2017) *Percepción de factores que influyen en la deserción entre los maestrías de una universidad pública y de una universidad privada*. Tesis para optar el grado de Maestría en Gestión educativa en la Universidad Marcelino Champagnat Escuela de Postgrado, Programa de Maestría. Lima Perú
- HERNÁNDEZ ROMO, O.; PÉREZ ROMA, R. y GONZÁLEZ ESTÉVEZ (2014) La deserción en los posgrados, un problema no menor. En revista Diálogos sobre educación. Año 5, número 8, enero junio 2014. Recuperado de:
https://www.academia.edu/7871488/La_deserci%C3%B3n_en_los_posgrados_un_problema_no_menor
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMACIÓN - INEI (2010). *II Censo Nacional Universitario, CENAUN*. Obtenido de http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/
- KRIZANOVIC, P. (2015). *Más posgrados pero mayor deserción: mitad de alumnos abandona antes del título*. Obtenido de iprofesional.com: <http://www.iprofesional.com/notas/210681-Ms-posgrados-pero-mayor-desercin-mitad-de-alumnos-abandona-antes-del-titulo>
- MEJÍA M., Elías (2008). Investigación científica en Educación. 1ª Edición. Imprenta CEPREDIM-UNMSM. Lima. Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009) *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana* Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de:
http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- PROGRAMA NACIONAL DE BECAS Y CRÉDITO EDUCATIVO (2013), Memoria 2013. PROMABEC. Recuperado de:
<http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/memoria2013.pdf>
- TINTO, Vincent. (1992). El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México: ANUIES.
- TINTO, Vincent (2006) Research and practice of student retention: What is next?
Journal of College Student Retention, 8, 1-19. Visto 17/5/2017
- UMAÑA, Z. B. (2009). Deserción estudiantil en posgrados semipresenciales de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica: ¿Deserción o retraso? *Cuadernos de Investigación UNED Vol. 1(2)*, 141-150.
- YAMADA, G. (2007) *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo?* Lima: CIUP y CIES. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/49bibliodesad.pdf>

APROXIMACIÓN AL ABANDONO EN LOS CURSOS ONLINE MASIVOS Y GRATUITOS MOOC

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

Ángel González ¹

Ana Casaravilla ²

Trinidad Fernández ²

(1) Telefónica Educación Digital

(2) Universidad Politécnica de Madrid

angel.gonzalezdelafuente@telefonica.com

Resumen. En este trabajo se presenta una aproximación a la problemática del abandono, o mejor, de la “no finalización” de los *cursos online masivos y gratuitos* que desde diferentes plataformas se están desarrollando como complemento a la formación tradicional. Se ofrecen algunas claves para la comprensión de este fenómeno, muy relevante en la enseñanza online en general, y se presentan algunos resultados de una encuesta realizada a los usuarios de la plataforma Miríada X en los ámbitos español y latinoamericano, que ha contado con más de 15.000 respuestas, incluyendo a estudiantes que no habían completado sus cursos. Informaciones relevantes obtenidas de esta encuesta de respuesta múltiple son que el 16,3% de los estudiantes declaró que los cursos le habían sido útiles para mejorar en su actividad profesional, un 4,2% había obtenido ayuda para comenzar una nueva profesión o relanzar un negocio, el 22,1% mejoró en sus habilidades para el actual empleo y se destaca que un 61,7% de los estudiantes señala que obtuvo una mejora personal en confianza y conocimiento. Además, en el trabajo se plantea una cuestión conceptual sobre el verdadero significado del “abandono” en este tipo de estudios, y se aporta una propuesta al respecto, basada en la experiencia de la impartición de los cursos y en las opiniones de los estudiantes sobre la utilidad y satisfacción de los mismos. Queda para un trabajo posterior el análisis más profundo de los factores que podrían influir en una mejora de las tasas de finalización de los cursos y la presentación de algunas propuestas concretas para el seguimiento y medición de las acciones implementadas en este sentido.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono en Enseñanzas Online Abiertas, Long-life Learning, Massive Online Open Courses (MOOC).

1. Introducción

La enseñanza no formal de acceso generalizado, encuadrada en la educación continuada a lo largo de toda la vida, es un medio efectivo para mejorar las perspectivas de éxito profesional y, en definitiva, para la promoción socio-económica de los individuos y las naciones. Los cursos online, masivos y gratuitos (Massive Online Open Courses), en

adelante MOOC, normalmente de educación superior, son ya una realidad consolidada con millones de alumnos cada año. El éxito del formato, con cursos de corta duración, muy concentrados en contenidos de actualidad, de fácil seguimiento y de atractivo diseño, está propiciando su aplicación también a buena parte de la oferta de formación online, incluida la universitaria. Sin embargo, una de sus características es el bajo índice de finalización de los cursos por parte de las personas inicialmente registradas. Esta es la principal crítica que se hace a este formato educativo: un altísimo nivel de “abandono”.

Es muy común actualmente hacer un paralelismo estricto entre cursos online y cursos presenciales. Como muchas otras veces en el desarrollo de Internet y de la sociedad online, se sigue comparando estos dos ámbitos como si se tratara de estructuras similares. Esto no es así, el contexto es radicalmente diferente. Y el contexto, como casi siempre, lo es todo. Consecuentemente es útil recordar las diferencias básicas entre la formación formal (presencial y online) y el ámbito MOOC. La primera está dentro de la estructura de una institución, requiere una matrícula y, posiblemente, un desembolso económico; mientras que la segunda es masiva y gratuita. En los MOOC los estudiantes se apuntan por el interés, la curiosidad y, principalmente, por el ánimo de aprender. A cambio de nada. El contexto es, por tanto, radicalmente diferente y el abandono debe analizarse en el marco de su peculiaridad.

En definitiva, si bien el ámbito online (formal o abierto) y el ámbito offline son difícilmente comparables, a su vez son dos realidades que pueden vivir en paralelo o complementarse. Y también se puede apuntar que la realidad del mundo online, por su potencial y por su capacidad de alcanzar a una inmensidad de personas de características muy diversas, se presenta hoy en día, y en el futuro, con una relevancia creciente.

2. Objetivos y metodología

Los objetivos de este trabajo son ambiciosos, aunque se trata de una primera aproximación al tema que, por su desarrollo progresivo, dará lugar con toda probabilidad a profundos análisis en los próximos años:

- Indagar sobre la problemática del abandono en los cursos MOOC, hasta ahora muy poco estudiada.
- Matizar la apreciación generalizada del altísimo nivel de abandono en los MOOC.
- Exponer algunas de las causas que provocan la falta de persistencia en los cursos.

Para ello se han utilizado los registros y datos de la plataforma Miríada X, la más destacada en MOOC en los idiomas español y portugués, con más de 600 ediciones de cursos, más de 100 instituciones de educación superior involucradas y un número de estudiantes que supera los 3,5 millones. Se incorporan resultados de las encuestas realizadas a estudiantes de la plataforma Miríada X en los meses de mayo y junio de 2017, tras la finalización de 61 cursos impartidos entre abril y junio, con un número de respuestas que se aproxima a las 15.000.

3. Conceptualización teórica

Hay abundante bibliografía de propuestas educativas que reflejan la importancia vital del contexto en la lucha contra el abandono, desde la clásica teoría de Tinto (1975), basada en la integración académica y social para producir un mayor compromiso del estudiante para con la institución y facilitar la permanencia académica, hasta las actuales, analizadas con rigor en las conferencias CLABES (2011 a 2016).

Concretamente, referidos exclusivamente al ámbito online, podemos reseñar algunos de los múltiples trabajos publicados recientemente:

- Rostaminezhad, Mozayani, Norozi & Iziy (2013) constatan que la incapacidad del estudiante para la autorregulación del aprendizaje es un factor determinante en la explicación del fracaso de los estudios en contextos virtuales, y también del abandono de los mismos.
- Asimismo, Esteban, Bernardo, et al. (2016) señalan algunas de las más comunes dificultades de aprendizaje que los estudiantes pueden presentar en estos entornos: dificultades relativas a la motivación e implicación en la materia, calidad de los contenidos, personalización de la experiencia educativa, dedicación al estudio, desarrollo de competencias cognitivas, necesidad de comunicación y feedback, las cuales, sumadas a una insuficiente experiencia previa en estos escenarios de aprendizaje, pueden conducir al fracaso y abandono de este tipo de acciones formativas.
- Chakraborty & Nafykho (2015) indican que pasar de los tradicionales entornos presenciales de enseñanza a entornos virtuales supone un reto para ambos, el estudiante y el profesor. Este verá cómo no solo su dominio de la materia, sino también sus habilidades tecnológicas, de organización y de comunicación, se ponen a prueba de manera cotidiana cuando trabaja en dichos contextos.
- Villarreal, Castillo et al. (2011), en relación a las expectativas de los estudiantes, concluyen la gran importancia de determinar las principales necesidades y motivaciones de los estudiantes antes de realizar una planificación de las ofertas virtuales, así como la adecuada capacitación de los docentes en el manejo de las herramientas de la plataforma virtual y de la diversidad de aplicaciones tecnológicas que se pueden integrar a una experiencia de aprendizaje, haciéndola más diversa y atractiva a los posibles usuarios. Otro de los retos que supone esta capacitación es el desarrollo de destrezas y competencias para la atención de grupos heterogéneos y de diversidad cultural.
- Giraffa, Netto & Dos Santos (2011) inciden en la potencia de la educación a distancia (ED) como vehículo para facilitar la equidad social en países en vías de desarrollo (“*Os desafios para se propor e realizar um curso na modalidade ED são grandes. Porém, acredita-se que ela possui um potencial para atender as demandas de um país continental como o Brasil, plural e com realidades econômico-geográficas tão diversificadas, a ED pode ser o caminho para promover inclusão e auxiliar na equidade de acesso à educação*”).
- Park & Choi (2009) proponen que la persistencia en todo proceso de enseñanza a distancia, en especial aquellos cursos totalmente online, debe considerar los factores siguientes:
 - Características del estudiante (género, edad, educación, empleo etc.)
 - Habilidades de aprendizaje
 - Problemas familiares
 - Recursos financieros
 - Apoyo de los empleadores (si es que trabaja)
 - Conflictos de calendario
 - Problemas personales (ejemplo salud)
 - Integración social (habilidad de trabajo en grupo, de comunicación, etc.)
 - Integración académica (relación con el docente, diseño instruccional, carga académica, etc.)
 - Habilidades en el uso de tecnología
 - Motivación

Según explican González y Carabantes (2017), un MOOC es un curso online, con fecha de inicio y fin, de entre 4 y 10 semanas de duración, que requiere en general de unas 4/5 horas de estudio semanales y está soportado en una plataforma digital. Se apoya fundamentalmente en charlas formativas grabadas en video por el equipo docente, acompañadas de material adicional de lectura, ejercicios y tests, tanto de carácter autoevaluativo como para su evaluación por pares o por el docente, y con un esquema de foros y otras herramientas sociales para facilitar la creación de una comunidad de aprendizaje. Son cursos totalmente gratuitos y masivos, que requieren un esfuerzo importante en lo que se refiere al diseño de los contenidos (formativos, asequibles, con un nivel de exigencia adecuado, atractivos y comprensibles) pero menor en cuanto al seguimiento requerido al profesor.

Además, se observa cada día con mayor insistencia la demanda por parte de los estudiantes de algún tipo de certificación de aprovechamiento de los cursos, tema de gran importancia y de no pocas dificultades prácticas, especialmente a la hora de la implementación de una metodología de evaluación con garantías suficientes.

Es preciso señalar que a pesar de tratarse de enseñanza online, el caso de los MOOC, por su masividad, gratuidad y su corta duración, es muy diferente al de la enseñanza formal a distancia incorporada plenamente a la estructura universitaria. De hecho, si el curso no cumple las expectativas de los estudiantes, al menos parcialmente, éstos son mucho más proclives a abandonarlo que en la enseñanza tradicional. Muchos estudiantes que se apuntan a un MOOC lo hacen por un instinto compulsivo, sin que lleguen a comprometerse ni siquiera a iniciar el curso. Como dicen los economistas, “a coste cero, demanda infinita”.

Por este motivo es necesario plantear una cuestión previa: ¿cuándo se debe entender que un estudiante abandona un curso MOOC?

Las posibilidades para el estudiante respecto a la variable temporal son muy diferentes:

1. Se registró en el curso en un momento determinado y NUNCA se conectó a la plataforma.
2. Se registró y accedió al video de presentación del curso, desapareciendo inmediatamente después.
3. Realizó algunas actividades propuestas en el curso, pero no llegó a finalizarlo.
4. Accedió regularmente a los contenidos programados y realizó la mayoría de actividades propuestas.

La tasa de abandono reconocida para los MOOC, en torno al 85% en la mayoría de las plataformas como Coursera, Iversity o EDx, engloba las tres primeras opciones. Es obvio que todas ellas representan situaciones en las que el estudiante no ha concluido el curso, pero ¿podemos afirmar que las opciones 1 y 2 representan un abandono real del curso cuando éste ni siquiera ha sido iniciado?

La propuesta que se realiza en este trabajo es que deberíamos considerar que un estudiante de MOOC lo es realmente cuando ha accedido a la plataforma y ha completado un determinado porcentaje de las actividades programadas, pues con ello demuestra que ese es el tipo de curso en el que está verdaderamente interesado, que su elección es conforme a sus expectativas y que tiene un compromiso consigo mismo para dedicar cierto tiempo y esfuerzo en finalizarlo. Si no lo hace, consideraremos que efectivamente abandonó el curso y podremos trabajar para analizar con mayor profundidad los factores que influyen en esa decisión.

4. Resultados

Se ofrecen a continuación los resultados de una encuesta realizada en los meses de mayo y junio de 2017 a estudiantes de un total de 61 MOOC impartidos desde la plataforma Miríada X, con universidades del ámbito español y latinoamericano, e instituciones como el Museo del Prado. La temática fue desde *conocimientos tecnológicos* (desarrollo de aplicaciones, HTML5 o Big Data); a *marketing digital*, *gestión de proyectos*, *desarrollo personal* (coaching y mindfulness), *temas sanitarios* o de *cultura general*. La encuesta se realizó a una población de más de 180.000 alumnos y se recibieron cerca de 15.000 respuestas, de las cuales un tercio aproximadamente corresponden a estudiantes que no completaron su curso. Se hace la observación de que la data de esta encuesta tiene un sesgo importante: la prevalencia en la contestación entre aquellos estudiantes que terminaron sus cursos. En Miríada X el índice de finalización medio de los MOOC es del 21%, lo que nos da una ratio de abandono del 79%. En la encuesta, sólo el 30% de los estudiantes que responden reconoce no haber completado su curso. Por otro lado, el criterio de oportunidad en el momento de realizar la encuesta (al finalizar el periodo establecido para el curso) también favorece la respuesta de aquellos estudiantes que lo han completado.

Hay que señalar, sin embargo, que un 28% de los alumnos de Miríada X no llegan a empezar el curso al que se han inscrito, lo cual es una característica estándar del formato MOOC en grandes plataformas. Este fenómeno, como se comentó anteriormente, es muy recurrente y tiene que ver, la mayoría de las veces, con el hecho de que efectuar el registro en un MOOC muestra una intención, una voluntad, más que un propósito real de acometer la formación. Si no tomamos en cuenta a este segmento de “falsos estudiantes”, el abandono se cifraría en torno al 50%, no muy alejado al que se da en cursos online más formales e incluso más favorable que en muchos cursos online no gratuitos implementados por prestigiosas universidades. En Chuang & Ho (2016) se indica que solo el 60% de los alumnos online –con matrícula de pago– de la Universidad de Harvard finalizó sus cursos.

En los datos recogidos en la plataforma Miríada X se observa que los usuarios de los MOOC que tras haber iniciado los cursos no llegan a completarlos, suelen abandonarlos de forma muy progresiva a lo largo del período, si bien hay hitos que suponen una barrera significativa. Por ejemplo: un test inicial de conocimientos es una barrera importante que puede hacer replantearse la continuidad. Otro es el de las actividades de evaluación *peer to peer* (P2P), que supone un salto cualitativo importante y propicia algunos abandonos al requerir un esfuerzo y dedicación adicionales, si bien se ha comprobado que es posible paliar esta consecuencia si se establece el P2P en las últimas semanas del MOOC. Sin embargo, existe una paradoja de este tipo de formación: la utilidad de los MOOC no siempre se acompaña de una buena ratio de finalización de los cursos. Como caso ejemplar se puede reseñar el curso *"Desarrollo en HTML5, CSS y Javascript de Apps Web, Android, IOS..."*, del profesor Juan Quemada de la UPM, de 10 semanas de duración y una importante dificultad, con unos números de inscripción muy altos (15.000 a 20.000 alumnos por edición), que tiene un índice de finalización por debajo de la media (un 8%), pero una ratio de satisfacción altísima. Los alumnos adoran el curso y muchos de ellos repiten la inscripción en el mismo, por considerarlo de gran utilidad, aún sin concluirlo.

El perfil de los encuestados es el de un adulto de más de 25 años (solo el 8% es menor), con mayor porcentaje de varones (el 55% son hombres), que está cursando algún tipo de formación o ya finalizó sus estudios, aunque hay un porcentaje del 15% de estudiantes que declara no haber cursado estudios con anterioridad. (Ver Apéndice).

Respecto a las razones que determinaron el abandono de los cursos, las respuestas se ofrecen en la Tabla 1:

Tabla

2

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS	
No lo inicié	3,83%	136
No tuve suficiente tiempo	51,10%	1.814
Perdí el interés y la motivación	7,27%	258
No pude mantener el ritmo según fue avanzando el curso	15,92%	565
Dificultades con la plataforma, encontré el sitio difícil de manejar	3,83%	136
Los contenidos no me parecieron interesantes	2,28%	81
El nivel requerido para realizar el curso era superior al mío	3,63%	129
No pude acceder a los contenidos - materiales	3,10%	110
No tenía buena conexión a Internet	8,62%	306
Nunca tuve interés en realizar el curso, me apunté por curiosidad	0,42%	15
TOTAL		3.550

En cuanto a la evaluación de los MOOC, se aprecia un altísimo nivel de satisfacción entre los estudiantes, incluyendo los que no finalizaron por completo el curso y, mayoritariamente, los recomiendan. Se muestran a continuación los resultados de la preguntas Q6 y Q7 de la encuesta, ver Fig 1 y Fig 2.

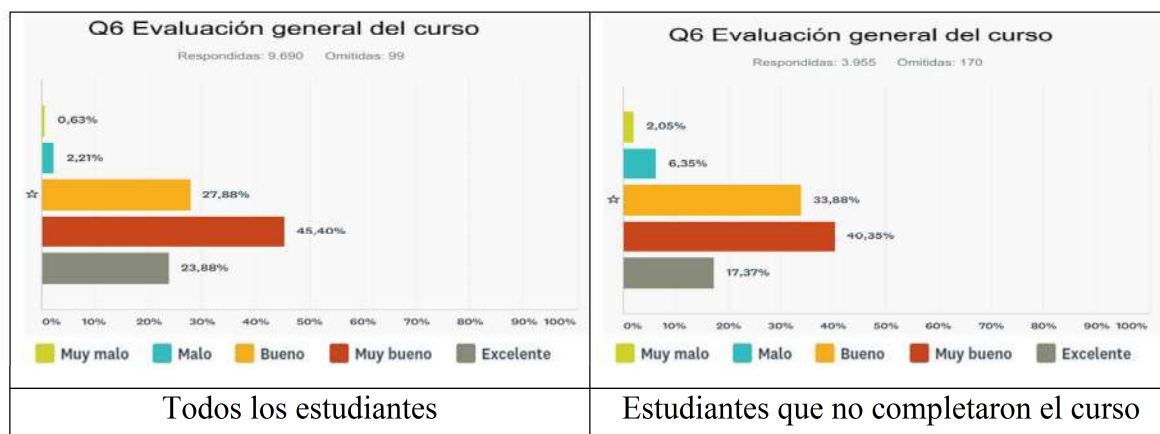


Figura 1

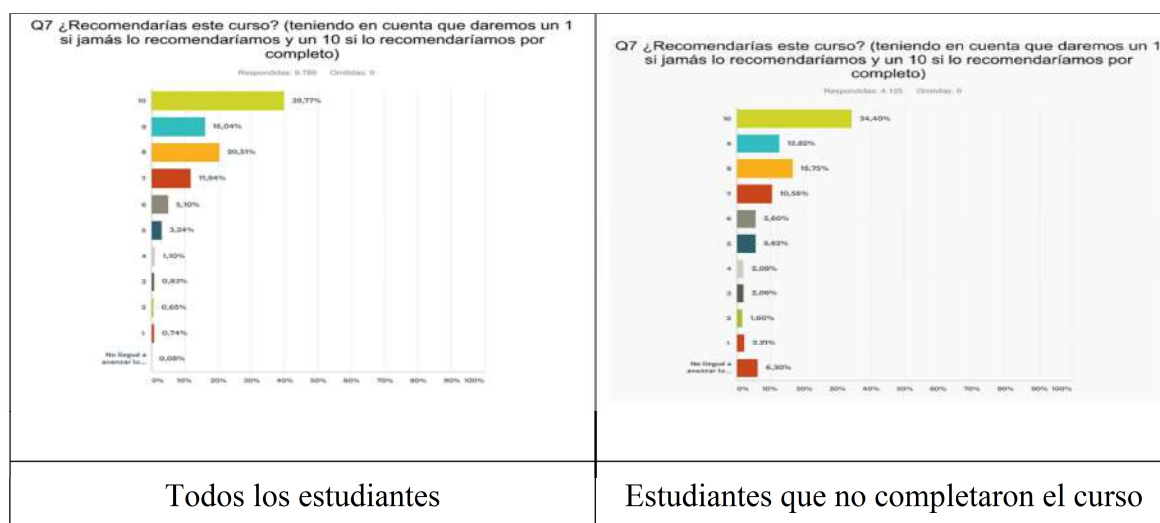


Figura 2

5. Conclusiones

Los MOOC son una opción de creciente desarrollo para muy diversos grupos de interés: profesionales que precisan mejorar sus conocimientos, personas que no terminaron sus estudios y desean completar su formación e incluso simples interesados en “aprender” en el sentido más amplio del término. En 2016 ya hubo más de 60 millones de alumnos de MOOC en todo el mundo y se espera superar la cifra de 100 millones antes de 2020. Además, estos cursos suponen un reto para las instituciones de educación superior que los promueven, ya que proporcionan una ventana global que favorece su prestigio y también una oportunidad de renovación pedagógica y tecnológica para sus docentes.

Los cursos presentan un elevado índice de satisfacción y se confirma el logro de un beneficio personal y profesional a través de ellos. Sin embargo, la tasa de permanencia que se menciona para los MOOC está en torno al 15% de los inscritos, si bien este bajo porcentaje de finalización no constituye menoscabo en la satisfacción de los estudiantes por la utilidad de los cursos (ver resultados de la encuesta en Apéndice).

Los principales elementos que condicionan la permanencia en los MOOC son la motivación y el pragmatismo, ya que en un entorno abierto los estudiantes deciden libremente qué es aquello que de verdad les interesa y cumple sus expectativas, abandonando –sin ningún coste– cuando entienden que no obtienen el provecho buscado. Pero muy especialmente influye en el abandono en este tipo de educación el “factor tiempo”. El *tiempo online* no es el mismo que el *tiempo presencial*. En el primero cada segundo dedicado a la plataforma se produce en dura competencia, no solo con la realidad presencial que rodea al estudiante (familia, trabajo), sino con los otros servicios que ofrece la red. En los MOOC se pide un compromiso de varias horas semanales de trabajo, siendo el tiempo de formación online mucho más exigente en cuanto a concentración, intensidad y producción que en la educación presencial. Además, en el ámbito online no hay control del docente sobre el tiempo dedicado a la plataforma, frente a la situación de la enseñanza presencial.

Una propuesta para mejorar la planificación del tiempo podría ser la de mantener abiertos los cursos sin límite. Sin embargo, hay suficiente documentación que indica la necesidad de fijar fechas de inicio y finalización de los cursos. Sin ellas los estudiantes no acceden (ya habrá tiempo de hacerlo), ni los finalizan (ya habrá tiempo para ello). Esta paradoja es una característica de la formación online y, en particular de los MOOC.

En cuanto a la eficacia de los cursos, los datos indican una muy alta valoración de los estudiantes, aunque es preciso ser muy cuidadoso para no utilizar parámetros de evaluación de la calidad de la enseñanza presencial al evaluar los MOOC. Finalmente, datos altamente significativos de la encuesta de Miríada X en 2017, incluyendo aquellos estudiantes que no habían completado sus cursos, son:

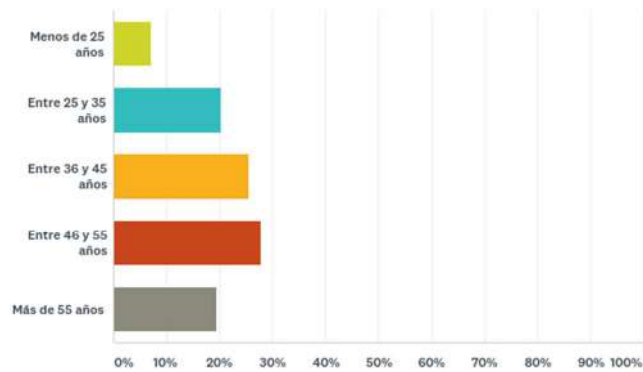
- El 16,3% de los estudiantes declaró que los cursos le habían sido útiles para mejorar en su actividad profesional.
- Un 4,2% había obtenido ayuda para comenzar una nueva profesión o relanzar un negocio.
- El 22,1% mejoró en sus habilidades para el actual empleo.
- Un 61,7% había obtenido una mejora personal en confianza y conocimiento.
- El 9,3 % declara no haber obtenido ningún beneficio.

Estos resultados, en una pregunta de opción de respuesta múltiple, permiten establecer la excelente acogida de este nuevo tipo de formación, tanto a nivel de enriquecimiento personal como profesional.

Apéndice I

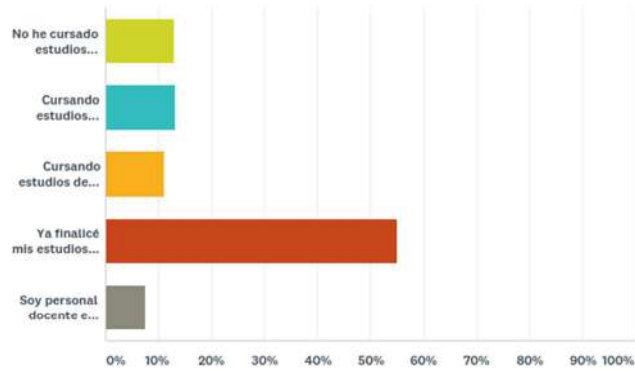
Q1 Por favor, indícanos en qué rango de edad te sitúas

Respondido: 14.745 Omitido: -2



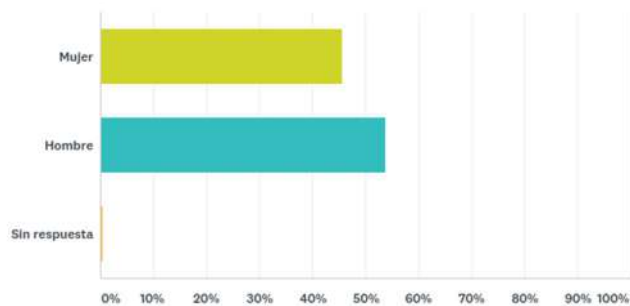
Q2 ¿Cuál es tu nivel de estudios?

Respondido: 14.745 Omitido: -2

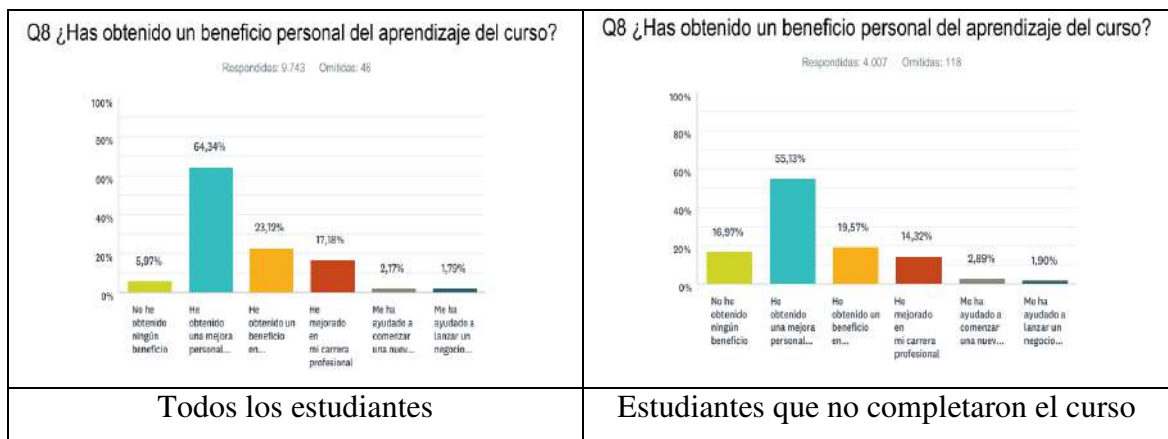


Q3 Género

Respondido: 14.696 Omitido: 47



Perfil del estudiante



Índice de satisfacción de los cursos (opción de respuesta múltiple)

Reconocimientos

Nuestro reconocimiento al Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid por su colaboración y el apoyo prestado a los docentes de los cursos MOOC patrocinados por la UPM. También a Telefónica Educación Digital por hacer accesibles los datos de la plataforma Miriada X.

Referencias

- Chakraborty, M., & Nafukho, F. M. (2015). Strategies for Virtual Learning Environments: Focusing on Teaching Presence and Teaching Immediacy. *Internet Learning*, 4(1), 2.
- Chuang, I. & Ho, A. D., HarvardX and MITx: Four Years of Open Online Courses (2016). Extraído el 30 de agosto de 2017 de <https://ssrn.com/abstract=2889436> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2889436>
- Esteban, M., Bernardo A. Rodríguez, L., Cerezo, R., Nuñez, J. C. & Casaravilla, A. (2016). Claves para facilitar el éxito en entornos virtuales de aprendizaje. VI-CLABES, Quito, Ecuador. Extraído el 30 de agosto de 2017 de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>
- Giraffa, L., Netto, C. & Dos Santos, B. (2011). Estratégias para auxiliar a controlar a evasão em cursos virtuais: a experiência da PUCRS VIRTUAL. I-CLABES, Managua, Nicaragua. Extraído el 30 de agosto de 2017 de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>
- González, A. & Carabantes, D. (2017). MOOC: Medición de satisfacción, fidelización, éxito y certificación de la educación digital. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (01), pp. 105-123. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16820>.
- Park, J. H., Choi H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Education Technology & Society*, Vol. 12 No. 4, New Directions in Advanced Learning Technology, pp 207-217.
- Rostaminezhad, M. A., Mozayani, N., Norozi, D., & Iziy, M. (2013). Factors related to e-learner dropout: Case study of IUST elearning center. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 522-527.
- Villarreal, Y., 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. I-CLABES, Managua, Nicaragua. Extraído el 30 de agosto de 2017 de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>

NEUROEDUCACIÓN: UNA REVISIÓN TEÓRICA CON MIRAS AL FORTALECIMIENTO DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Línea temática 4. Prácticas de integración universitaria.

RIAÑO TRIVIÑO, Adriana
CELY ATUESTA, Diana
TRIANA DOMÍNGUEZ, Camilo
GUTIÉRREZ DE PIÑERES, Carolina
Universidad Santo Tomás - Colombia
pae.humanidades@usantotomas.edu.co

Resumen. A partir de los índices actuales de abandono estudiantil en la educación superior, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- (Colombia) propone que desde las instituciones educativas se diseñen y ejecuten estrategias de permanencia y acompañamiento, las cuales deben ser integrales y tener correspondencia con la caracterización o las especificidades de la historia de vida de los estudiantes. En este sentido, desde el Departamento de Humanidades y Formación Integral –DHFI- de la Universidad Santo Tomás –USTA- Bogotá, se vienen sistematizando y optimizando las acciones de acompañamiento desde el año 2013. Con el objetivo de fortalecer dicho proceso, se realizó una exploración de los aportes de la neuroeducación a la enseñanza universitaria que permite nutrir los procesos de formación y acompañamiento desde los escenarios formativos del DHFI. Se expone entonces una revisión del desarrollo en estudiantes universitarios, centrada en las funciones ejecutivas y la cognición social, ya que “considerar la adolescencia como un periodo álgido en el control de pensamientos y conductas refiere la posibilidad de comprender de una manera más clara las dinámicas propias de este ciclo vital” (Ramírez, 2015, p.5). El objetivo principal de la investigación, que se encuentra en desarrollo, es fortalecer el Proceso de Acompañamiento Estudiantil -PAE- desde el DHFI a partir de la comprensión del desarrollo cognitivo en estudiantes. Se concluye que es escasa la bibliografía relacionada con estrategias pedagógicas y de prevención del abandono en universitarios basadas en neuroeducación; así mismo, se evidencia la necesidad de fortalecer las herramientas que permitan la medición de este aspecto en contextos latinoamericanos y colombianos. A partir de lo

descrito anteriormente se espera fortalecer las estrategias de acompañamiento de los docentes del DHFI en el aula y socializar alternativas pedagógicas que no se basen únicamente en evitar el abandono estudiantil, sino en potencializar el desarrollo de habilidades de los estudiantes de acuerdo con las comprensiones que surgen de las neurociencias.

Descriptor o Palabras Clave: Acompañamiento Estudiantil, Cognición Social, Funciones Ejecutivas, Neuroeducación y Estudiantes Universitarios.

1. Introducción

Debido a los altos índices de abandono a los que se enfrentan las Instituciones de Educación Superior -IES-, a nivel de pregrado, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- cuenta con diversas estrategias en torno a garantizar, no solo la permanencia de los estudiantes, sino su graduación oportuna. Respecto al tema “se propone fortalecer el bienestar estudiantil y ofrecer en las instituciones educativas acciones y programas con profesionales idóneos, que permitan mejorar el desarrollo armónico, físico psicológico y social de los estudiantes con el fin de estimular su permanencia en el sistema” (MEN, 2009). El abandono estudiantil se presenta, generalmente, durante los primeros semestres, debido al proceso de adaptación social y académica que está llevando a cabo el estudiante, adicional a ello se presentan dificultades de orden económico, emocional, vocacional, cognitivo, entre otros, “en este sentido, se ha encontrado que los factores más relevantes para explicar el abandono son: carencia de tiempo, escasa tutoría, poca información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, falta de soporte y dificultad de comunicación con las instituciones” (MEN, 2009).

Teniendo como base lo anterior y las políticas educativas alrededor del acompañamiento y permanencia estudiantil (MEN, 2012), la Universidad Santo Tomás vela por el desarrollo integral del estudiante, a través del fortalecimiento de las dimensiones de la persona humana, de manera tal que cada sujeto adquiera una conciencia superior que le permita comprender su propio valor histórico, su propia función en la vida, sus propios derechos y deberes, y los haga capaces de interpretar lúcida y responsablemente su contexto social (USTA, 2010). Además, dentro del contenido del plan de estudio de cada cátedra se deben incluir “[...] estrategias de autoaprendizaje y regulación, el plan de acompañamiento y asesoría, [...] el sistema de evaluación integral” (USTA, 2004).

Ahora bien, recogiendo lo anterior, el Departamento de Humanidades y Formación Integral -DHFI- como instancia académica y transversal en la formación tomasina, tiene como misión “promover los procesos de formación integral de la comunidad

universitaria y aportar elementos para desarrollar actitud y conciencia críticas, a la luz del pensamiento tomista de la educación” (USTA, 2014). El DHFI es una instancia académica encargada de desarrollar una ruta formativa conformada por 6 cátedras obligatorias que los estudiantes, de todos los programas, toman entre el 1er y el 9no semestre de su carrera profesional. Complementando dicha formación, el DHFI cuenta con el Proceso de Acompañamiento Estudiantil -PAE-, que tiene como objetivo desarrollar estrategias para contribuir a la permanencia estudiantil y la graduación oportuna favoreciendo la excelencia académica e impregnando a los estudiantes del espíritu tomasino, desde un contexto diferente al aula.

El diseño de estas estrategias durante los primeros años del funcionamiento del PAE estuvo centrado en la atención a los estudiantes que presentaban bajo rendimiento académico; sin embargo, en este momento en el PAE se ha redimensionado el impacto del acompañamiento, entendiendo que todos los estudiantes deberían recibir la cobertura de estas estrategias y que más que orientarse al resultado académico, deben estar centradas en la comprensión de los retos del desarrollo que enfrentan estos estudiantes en el momento vital en el que se encuentran.

En este sentido, el desafío actual es tratar de comprender qué aspectos se encuentran en desarrollo en los adolescentes y jóvenes universitarios, específicamente a nivel neurológico, para orientar desde allí las estrategias de acompañamiento, de manera que estén enfocadas al desarrollo de habilidades en los estudiantes y los avances alcanzados en estos espacios perduren en el desarrollo profesional del estudiante. Desde allí, la disciplina que mejor responde a este interés de articular el quehacer docente con las Neurociencias, es la neuroeducación.

“Llamamos neuroeducación a esta nueva interdisciplina y transdisciplina, que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo del ser humano (Battro y Cardinalli, 1996 en Lipina y Sigman, 2012). Nos referimos a interdisciplina en tanto representa la intersección de diversas especialidades relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza en todas sus formas; y a transdisciplina porque es una nueva integración, absolutamente original de todas ellas, en una nueva categoría conceptual y práctica” (Koizumi, 2005 en Lipina y Sigman, 2012).

Esta integración de saberes favorecerá un fortalecimiento del rol docente, bien porque puedan explicarse desde las neurociencias el impacto de las prácticas educativas, bien porque puedan realizarse modificaciones en la relación pedagógica, orientando esta no sólo a compartir saberes, sino a implicarse en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Tal como lo ha manifestado Ana Campos:

Lo más importante para un educador es entender a las Neurociencias como una forma de conocer de manera más amplia al cerebro -cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otras cosas- para que a partir de este conocimiento pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula. Si los que lideran los sistemas educativos llegaran a comprender que los educadores, a través de su planificación de aula, de sus actitudes, de sus palabras y de sus emociones ejercen una enorme influencia en el desarrollo del cerebro de los alumnos y alumnas, y por ende en la forma en que aprenden, quedaría sin necesidad de justificar el por qué vincular los estudios de las Neurociencias al contexto pedagógico (2010).

Desde esta perspectiva, se considera válido indagar por el papel de la enseñanza en contextos universitarios, como variable ambiental, y su posible impacto en el desarrollo de las áreas cerebrales. Para ello será necesario realizar una comprensión del desarrollo cognitivo en estudiantes universitarios, así como al papel del docente en este desarrollo, lo cual será relevante para el diseño de estrategias que permitan la transformación de los espacios formativos con miras al fortalecimiento de dichos procesos.

Así mismo, coincidimos con Morin (2001) en (Bacigalupe y Mancini, 2014) cuando señala que la noción de hombre está despedazada entre diferentes disciplinas biológicas y de las Ciencias humanas, en tanto la psiquis es estudiada, por un lado, el cerebro por otro, el organismo por un tercero y así sucesivamente con los genes, la cultura y demás. El autor sugiere que esos aspectos múltiples de una realidad humana compleja no pueden tener sentido más que si son integrados a esa realidad, en lugar de ignorarla. Se comprende, entonces, que el acto de educar implica, necesariamente, comprender al estudiante como un todo, y en ese sentido, construir estrategias que nos permitan caracterizarlo desde su complejidad, será el mejor escenario para iniciar un acompañamiento que resulte pertinente para el estudiante desde sus diferentes dimensiones, y posteriormente para la institución en aras de garantizar la permanencia estudiantil.

2. Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes

El cerebro de los estudiantes universitarios posee áreas que se encuentran aún en desarrollo, de acuerdo con los hallazgos de Vargas y Arán (2014, p. 175), algunas funciones cerebrales son sensibles en las edades de los estudiantes universitarios. El interés en indagar por el desarrollo cognitivo en estudiantes universitarios se fundamenta en los hallazgos que han demostrado que “tanto la Corteza Prefrontal (CPF) como las Funciones Ejecutivas (FE) siguen un curso de desarrollo postnatal”. El desarrollo progresivo de estas funciones se asociaría con el proceso de mielinización

de las regiones prefrontales del cerebro (Rosselli, 2003). En general, la mayoría de las investigaciones coinciden en que el desarrollo de las FE continúa durante la adolescencia (Anderson, Anderson, Northam y Catroppa, 2001, Huizinga, Dolan y Van der Molen, 2006 citados en Roselli, 2003) e incluso la postadolescencia, declinando posteriormente con la edad alrededor de los 60 años. Por tal motivo, “se consideran regiones y funciones cerebrales particularmente sensibles a la influencia de la experiencia y el contexto social” (Vargas y Arán, 2014).

El lóbulo frontal del cerebro, que es donde residen varias de las facultades antes mencionadas está bastante desarrollado para la edad de alrededor de los dieciséis a dieciocho años y no termina su maduración hasta bien entrada la veintena. Es decir, que la etapa final de maduración de dicho módulo coincide en buena medida con la estancia de los alumnos en la universidad. No parece aventurado suponer que durante esta fase, en la que el citado lóbulo no ha terminado aún su desarrollo, aquél conservará la suficiente plasticidad para adquirir facultades mentales, distintas de los conocimientos, y que habitualmente son necesarias para el correcto funcionamiento en una organización, como pueden ser la comunicación, la gestión de personas, el liderazgo, la creatividad, la planificación o la facilidad para la resolución de problemas, sin las cuales el conocimiento puede resultar inoperante (Maya y Rivero, 2012).

Las Funciones Ejecutivas (FE), son una de las expresiones más evidentes de la maduración a estas edades, hacen referencia a “un constructo multidimensional que engloba una serie de procesos cognitivos necesarios para realizar tareas complejas dirigidas hacia un objetivo [...] estas incluyen las capacidades necesarias para formular objetivos, planificar cómo alcanzarlos y ejecutar estos planes de manera eficaz” (Arán, 2011, p. 99). Estas funciones se encuentran ubicadas, principalmente en la CPF, y sus cambios funcionales y estructurales se prolongan hasta la adultez temprana, lo que evidencia que el desempeño de las FE debería mejorar con el transcurrir de los años.

La razón de explorar las FE es porque son esenciales para las funciones cognitivas superiores que regulan la conducta cognitiva, emocional y social de un sujeto. “Las FE emergen del encuentro entre el mundo externo -que nos propone situaciones que debemos resolver- y nuestro mundo interno -que imagina soluciones y resultados de esas posibles soluciones-. El encuentro de ambos mundos se produce en la CPF” (Tirapu et al., 2012, p. 91). Es posible que el exceso de sinapsis en la pubertad, que aún no han sido incorporadas dentro de sistemas funcionales, especializados, den como resultado un desempeño cognitivo pobre durante algún tiempo; solo después de la pubertad se recortan los excedentes de sinapsis configurándose en redes eficientes y especializadas. Por lo tanto, podemos afirmar que el cerebro sigue desarrollándose tanto en la educación secundaria como terciaria, por ende, es adaptable y necesita ser moldeado y formado. Cualquier conjunto de estímulos que resultan de interés para el

cerebro refuerza o causa nuevas conexiones y esta posibilidad se conserva a lo largo de la existencia (Goswami, 2004a y Rimmele, 2005 en De La Barrera y Donolo, 2009).

Ahora bien, comprender el cerebro con el ánimo de modificar las prácticas educativas, implica necesariamente comprender al sujeto en toda su complejidad, pues si bien, se tiende a asociar el desarrollo neurológico con las habilidades cognitivas, es importante no desconocer que el cerebro regula todas nuestras acciones y ello implica también el desarrollo afectivo, social y biológico; así mismo, es importante tener en cuenta la Cognición Social que se refiere a

“todos aquellos procesos implicados en el procesamiento de la información que es relevante para generar, mantener o regular las interacciones sociales [...] el adecuado funcionamiento de este conjunto de destrezas sociales se encuentra estrechamente relacionado con la actividad sincrónica, organizada y coherente de circuitos encefálicos” (León, 2013, p. 3).

Dentro de los procesos de Cognición Social se integran un conjunto de habilidades, tales como: percepción social, inferencia social, procesos de construcción y regulación del yo, y procesos de regulación de la interacción social (Lieberman, 2010). “Estos procesos son reclutados y movilizados organizadamente cuando un estímulo socialmente relevante suscita un comportamiento, de tal forma que el estímulo social adquiere un rol prominente y primario en la organización y regulación del comportamiento” (León, 2013, p. 2).

3. Discusión

Una claridad que surge de esta revisión teórica es que la inclusión de los avances neurocientíficos en la formación de estudiantes en contextos universitarios ha ganado cada vez mayor protagonismo, tal como lo evidencia Sáez, se ha convertido en una tendencia en la educación superior. “Educadores y científicos que habían estado aislados, unos en las aulas y los otros en sus laboratorios, ahora caminan a la par. Universidades como la Johns Hopkins, en Estados Unidos, ya han puesto en marcha proyectos de investigación en neuroeducación, igual que Harvard, que dispone del programa Mente, Cerebro y Educación, el cual pretende explorar la intersección de la neurociencia biológica y la enseñanza. Esta es la era de la neuroeducación hoy” (Sáez, 2016).

Estos aportes, son entonces una invitación al fortalecimiento de los espacios formativos desde las humanidades, tener nuevas comprensiones sobre el desarrollo neurológico y social de nuestros estudiantes y evidenciar que desde el ejercicio

docente se puede incidir en estos procesos hace que se nutra nuestra misión dentro de la universidad:

“promover la formación integral de las personas [...] para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana, y para que estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas y a las necesidades de la sociedad y del país” (USTA, 2004).

Desde el PAE y otros procesos que se adelantan al interior del DHFI, como los semilleros de investigación, la reflexión pedagógica, los seminarios de formación docente, se ha iniciado un tránsito de pensar el acto educativo centrado en temáticas específicas a comprenderlo y fortalecerlo como la construcción de espacios educativos que favorezcan el desarrollo cognitivo. Es necesario avanzar, entonces, en la comprensión de las características cognitivas de los adolescentes y adultos tempranos y de la relación con el entorno para poder generar estrategias pertinentes desde la formación universitaria. Así mismo, existe ahora la claridad de que este tránsito requiere también de la generación de espacios para el aprendizaje y la reflexión de la importancia y aplicación de la neuroeducación en las cátedras que lidera el DHFI.

Así mismo, uno de los argumentos que demanda un cambio en la forma de plantear y ejercer la enseñanza es que la educación tradicional se ha enfocado en materias cognitivo-lingüísticas como las matemáticas y los idiomas y ha relegado el deporte y las artes, en especial la danza, a un segundo plano dentro de la currícula académica (Robinson, 2006; citado en Contreras, 2016). Este sistema ha llevado a un profundo desapego del cuerpo y por lo tanto a una amnesia sensoriomotriz generalizada. En el campo de la educación superior, caracterizado por el exceso cognitivo, resulta necesario dirigir la mirada hacia las habilidades somáticas y emocionales, que favorecen la creatividad, la gestión emocional, la interacción social y la autoconciencia –integración cuerpo y mente-; y en definitiva, incentivan el aprendizaje autónomo (Contreras, 2016, p.2). En este sentido, otra alternativa que ha mostrado resultados significativos es la de la inclusión de la metodología del aprendizaje experiencial en las cátedras de humanidades. Al parecer, estas didácticas que integran actividades tipo reto o aventura a los aprendizajes teóricos, favorecen el desarrollo de múltiples habilidades relacionales y facilitan la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

En este sentido, uno de los desafíos que nos presenta esta investigación, es la comprensión y fortalecimiento de las cátedras de humanidades como escenarios de formación para la construcción de habilidades, algunos teóricos hacen referencia a las *soft skills*, otros a las “Longlife Learning”, en ambos casos se trata de capacidades que van más allá del saber teórico pero que son indispensables para el desempeño personal y profesional. Quedan entonces planteados múltiples retos para la reflexión de la educación en contextos universitarios desde la Neuroeducación, implicarse en las

teorías del desarrollo y leer el ejercicio educativo como una posibilidad para co-construir habilidades cognitivas y afectivas con los estudiantes, pone el ejercicio de la docencia universitaria en otro nivel, requiriendo el fortalecimiento de prácticas docentes tendientes a la comprensión del estudiante de estas edades como un sujeto aún en desarrollo.

4. Conclusiones

Luego de la revisión bibliográfica realizada, encontramos que en educación superior estamos ante estudiantes en pleno desarrollo neurológico, tanto a nivel de funciones ejecutivas como en cognición social, y que si bien ese desarrollo depende de diversos factores, la educación contribuye de manera considerable en ese proceso. Así mismo identificamos que en la actualidad, el rol del docente hoy implica hacerse experto en comprender los retos que enfrentan sus estudiantes a nivel de desarrollo y orientar su prácticas en este sentido.

Dado que en la literatura revisada no existen estudios que demuestran cómo la inclusión de estrategias pedagógicas basadas en la neuroeducación favorecen la permanencia estudiantil en contextos de educación superior, consideramos necesario realizar mayores estudios que permitan identificar la correlación entre estos dos fenómenos.

Así mismo, a partir de los hallazgos y confrontando con las experiencias formativas que se viven a diario en el Departamento de Humanidades, notamos que algunas de las prácticas formativas, como los semilleros de investigación, la revista de estudiantes y la inclusión de actividades de educación experiencial, que son una realidad hoy en el departamento de humanidades, se favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con el desarrollo neurológico de los estudiantes. Por lo tanto, una posible vertiente investigativa que se abre es la de sistematizar estas experiencias a la luz de los aportes que brindan en términos de neuroeducación en universitarios.

Finalmente, identificamos la necesidad de fortalecer el proceso de acompañamiento estudiantil teniendo como base una descripción de las características del desarrollo cognitivo de los estudiantes que ingresan a la USTA en edades entre los 16 y 20 años. En este sentido, además de las alternativas de apoyo a estudiantes, nuestra apuesta para el acompañamiento estudiantil el próximo año, se hará a través de un proyecto de acompañamiento pensado desde el rol docente, en el cual se realizará capacitación para el fortalecimiento de estrategias pedagógicas que potencialice los procesos de cognición social en el aula.

Referencias

- Aran Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98.
- Bacigalupe, María de los Angeles, & Mancini, V. A. (2014). Contribuciones para la construcción de un enfoque de las neurociencias de y con la educación en la formación universitaria de pregrado en ciencias de la educación. *Profesorado: Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 18(3), 431-440.
- Campos, A. (2010) Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Contreras, I. (2016). *Neotenia y epigenética: la generación Z en la universidad*. Recuperado de <http://repositorio.ucal.edu.pe/bitstream/handle/ucal/179/Contreras%20Neotenia%20y%20epigen%C3%A9tica.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- De La Barrera, M &, Donolo, D. (2009). *Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje* . *Revista Digital Universitaria* Vol. 10, No. 4.
- León Diego, A. (2013). Introducción a la cognición social y la neurociencia social cognitiva. *Contextos en Psicología*, 9(1)-12.
- Lieberman, M. d. (2010). social cognitive neuroscience. s. t. Fiske, d. t. gilbert, & g. lindzey (eds). *Handbook of Social Psychology* (5th ed.) (pp. 143-193). new york, ny: Mcgraw-Hill.
- Lipina, S., y Sigman, M. (2012). *La pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Libros del Zorzal.
- Maya, N., y Rivero, S. (2012). *Neurociencia y educación: una aproximación interdisciplinar. Encuentros multidisciplinares*.
- Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia -MEN- (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Imprenta Nacional: Bogotá. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia MEN- (2012). *Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Ramírez, C.A. (2015). *Desarrollo y evaluación de las funciones ejecutivas en la adolescencia*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10785/3281>
- Rosselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 125-144.
- Sáez, C. (2016). *Educación con cerebro*. quo.mx. Recuperado de http://www.ub.edu/geneticaclass/davidbueno/Articles_de_divulgacio_i_opinio/Altres/Neuroeducacion-QUO.pdf
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A., y, & Ríos, M. (2012). *Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta*

Universidad Santo Tomás -USTA- (2004). Reglamento Estudiantil.

Universidad Santo Tomás -USTA- (2010). Estatuto Orgánico.

Universidad Santo Tomás -USTA- (2014). Documento Marco. Departamento de Humanidades y Formación Integral.

Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). The importance of parenthood for the child's cognitive development: a theoretical revision. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186.

UTN-CONECTADA: UN PUNTO DE CONTACTO ENTRE JOVENES Y LAS CIENCIAS

MAUREL, María del Carmen. UTN. FRRe.

GARCÍA, Claudia Roxana. UTN. FRRe.

mmaurel_38@yahoo.com.ar

Resumen

En el marco del proyecto de articulación entre la Facultad Regional Resistencia (FRRe) de la Universidad Tecnológica Nacional y las Escuelas de Educación Técnicas (EET) de la Provincia del Chaco; una provincia del Norte de Argentina; se desarrolló una actividad coordinada con el programa Conectar Igualdad; con los siguientes objetivos : (i) Apoyar desde la articulación acciones entre la FRRe y la Dirección de Educación Técnica de la Jurisdicción la difusión de acciones desarrolladas en materia de Telecomunicaciones y de Energía a nivel País; (ii) Promover la comprensión y el uso del lenguaje científico básico de los ejes seleccionados, en la producción y análisis de textos y en la búsqueda, sistematización y socialización de información mediados por las TIC. (iii) Propiciar y fortalecer espacios de trabajo colaborativo y cooperativo para la producción de conocimiento en instituciones de educación media. Bajo esos lineamientos se trabajó en talleres con los docentes de las EET del Gran Resistencia y del interior provincial, con el fin de desarrollar proyectos de investigación en el aula sobre las temáticas de Telecomunicaciones y de Energía. Los docentes trabajaron en dos líneas: la inclusión de las TIC en el desarrollo de proyectos de aprendizaje que favorecen la investigación y divulgación y la profundización de las temáticas de Telecomunicaciones y Energía en el desarrollo de actividades sustentables en el país. El producto de los proyectos áulicos fue el desarrollo y divulgación de documentales donde los alumnos debieron realizar un proceso de investigación y producción que permitieron construir espacios para el desarrollo de acciones de indagación científica escolar así como la búsqueda, sistematización y socialización de información a través de medios audiovisuales. Como premio del trabajo realizado por alumnos y docentes se realizó un viaje a ARSAT (Empresa Argentina de Soluciones Satelitales Sociedad Anónima) y YACYRETÁ (central hidroeléctrica construida por Argentina y Paraguay) para ampliar y validar las investigaciones realizadas por los estudiantes y estimular de esta manera las vocaciones en las áreas de Telecomunicación y Energía. En estas acciones, donde el objetivo principal es fomentar el desarrollo de las competencias en los procesos de investigación y difusión científica, se destaca el rol de productores de conocimiento que asumen los estudiantes. Siendo los productos elaborados por estos considerados como recursos didácticos a ser utilizados por otros estudiantes y docentes. Esto implica generar espacios de innovación en cuanto a estrategias que fomentan aprendizajes que pretenden el despertar de vocaciones tempranas hacia aquellas profesiones como la ingeniería en sus distintas orientaciones.

Palabras clave: Articulación, Universidad, Escuela Secundaria, Documentales

1. Introducción.

La UTN desde sus orígenes forma en el área tecnológica, más específicamente, en ingeniería; es por ello que al momento de trabajar en la articulación con el nivel secundario se optó por trabajar con la totalidad de escuelas técnicas de nivel medio de la Jurisdicción (30 escuelas), con el fin de acompañar y afianzar las políticas educativas referidas al fortalecimiento de la educación técnica y la formación ingenieril.

La ingeniería ha experimentado cambios acelerados en las últimas décadas, en sus prácticas, contenidos y presencia social, es una profesión que ha estado muy ligada al desenvolvimiento histórico de las sociedades, particularmente en los últimos siglos de la era moderna. Esta importancia social que por mucho tiempo ha ostentado la ingeniería, radica en su estrecha relación con el logro del bienestar social y en la actualidad, frente a la creciente industrialización y el avance tecnológico, la ingeniería experimenta cambios radicales e irreversibles además de que ha pasado a convertirse en un ingrediente estratégico del desarrollo económico e industrial de muchas naciones. Hoy más que nunca se abren posibilidades a las nuevas ingenierías vinculadas a la energía, al cuidado del medioambiente, a la informática, electrónica, entre otras.

Es por ello que se hace necesario brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollarse en estos contextos de cambios vertiginosos, y reducir la brecha existente entre la educación media y la universidad. La universidad tiene la responsabilidad de colaborar y acompañar en los cambios necesarios y trabajar mancomunadamente para que los estudiantes logren un nivel académico que les permita desenvolverse adecuadamente en la carrera elegida. También le cabe un papel importante en la orientación de los jóvenes al momento de la decisión y elección de carrera, es allí donde cobran fundamental importancia las acciones relacionadas con las vocaciones tempranas.

Bajo estos lineamientos y convicciones se plateó la actividad “UTN- Conectada”.

2. Desarrollo.

La actividad “UTN-Conectada” brindo un espacio de trabajo articulado entre el nivel medio, la universidad y las políticas y estrategias planteadas tanto por la Secretaria de Políticas Universitarias como los marcos de referencia en cuanto a estrategias pedagógicas superadoras establecidas por el Programa Conectar Igualdad (PCI). Interviniendo en ella agentes de ambos niveles y del PCI. Las temáticas seleccionadas para trabajar, se ajustan a las líneas de trabajo sugeridas por la Secretaría de Políticas Universitarias en concordancia con las políticas de estado: *Energía y Comunicaciones*.

Las comunicaciones se han convertido en una de las actividades más dinámicas alrededor del mundo. En el mundo actual la infraestructura de telecomunicaciones es fundamental, lo mismo para el desarrollo económico que para el desarrollo humano y social. En las últimas décadas los avances tecnológicos en el área de las telecomunicaciones y la teleinformática han sido asombrosos y han ampliado considerablemente el espectro de posibilidades y servicios de comunicación. La telefonía inalámbrica ha venido a transformar los paradigmas de comunicación para las comunidades pequeñas y aisladas, reduciendo sustantivamente los costos de la infraestructura necesaria. Los enlaces vía satélite y el desarrollo de las fibras ópticas han permitido incrementar el tráfico de llamadas de manera muy importante.

Esto se debe a que, en la última década, los medios que se utilizaban para llevar a cabo las comunicaciones han aumentado la capacidad para enviar información por más de un millón de veces. Muchos autores, incluso, aseguran que las mismas seguirán

expandiéndose otro millón, o probablemente billones de veces más, pero en la realidad, es que nadie sabe realmente cuánto y cuán rápido seguirán desarrollándose. Lo cierto es que la evolución tecnológica ha transformado la industria de las telecomunicaciones y, por tanto, será la regulación de este importante mercado en cada país la que marcará la velocidad de esta transformación en cada uno de ellos. En este contexto, es una responsabilidad social de las instituciones educativas formar en el tema a los futuros ciudadanos y fomentar el estudio de profesiones a fin.

En el mismo sentido, el mundo se encuentra en una encrucijada trascendental para el futuro de la energía. Habitualmente, el sector energético es hoy día identificado en torno de dos ejes de actividad: la generación eléctrica desde cualquier fuente y el suministro de combustibles de origen orgánico (cualquiera sea su origen). Como es sabido, ambos sectores se encuentran vinculados entre sí, puesto que una parte de la generación eléctrica se realiza con frecuencia a través de la quema de combustibles.

El desarrollo del sector energético, así definido, acompaña el proceso general de desarrollo económico y social; éste último incorpora instrumentos de elevada productividad, que utilizan los insumos energéticos mencionados, a los efectos de iluminación, calefacción, transporte, actividad industrial, etc.

A raíz del cambio climático, el aumento de la dependencia del petróleo y otros combustibles fósiles, el crecimiento de las importaciones y el alza de los costos de la energía, los países en desarrollo son ahora más vulnerables que nunca. En este contexto, es una responsabilidad social de las instituciones educativas formar en el tema a los futuros ciudadanos y fomentar el estudio de profesiones a fin.

Los objetivos que se plantearon para “UTN- Conectada” son:

- Apoyar desde la articulación de acciones entre la FRRe y la Dirección de Educación Técnica de la Jurisdicción la difusión de acciones desarrolladas en materia de Telecomunicaciones y de Energía a nivel País;
- Promover la comprensión y el uso del lenguaje científico básico de los ejes seleccionados, en la producción y análisis de textos y en la búsqueda, sistematización y socialización de información mediados por las TIC.
- Propiciar y fortalecer espacios de trabajo colaborativo y cooperativo para la producción de conocimiento en instituciones de educación media.

La metodología de trabajo para la actividad consistió, en una primera instancia, en el desarrollo de talleres presenciales, donde participaron docentes de las escuelas Técnicas del Gran Resistencia y del Interior. Los mismos tuvieron una duración de 6 hs reloj cada uno y 30 hs virtuales de trabajo colaborativo en la comunidad virtual.

Los dos talleres se desarrollaron en torno a dos ejes de trabajo. El primero referido a las temáticas seleccionadas de Telecomunicaciones y Energía, que fueron desarrollados por especialistas de la UTN-FRRe. Los contenidos abordados fueron “Las telecomunicaciones y su desarrollo actual” (para los especialistas en Informática y Electrónica) y “La energía del futuro, energía sustentable y energía renovables” (para los especialistas en Electromecánica).

En el segundo eje se abordaron las definiciones sobre el documental como medio de comunicación científica, estrategias para la producción de una comunicación científica mediada por las TIC. Especialistas de la UTN-FRRe junto con agentes del PCI estuvieron a cargo del desarrollo de los talleres.

En una segunda instancia los docentes participantes se organizaron con su respectivo grupo de alumnos (entre 8 y 10 alumnos de las instituciones de origen), para identificar temáticas de interés y diseñaron propuestas de abordaje en la elaboración de documentales.

En la comunidad “UTN-Conectada” o a través del correo electrónico, los docentes participantes, podrían plantear dudas, inquietudes y desafíos para todos los destinatarios que fueron trabajados colaborativamente respetando las diferentes opiniones y miradas sobre el tema.

Los docentes coordinadores acompañaron este proceso guiando, introduciendo preguntas que problematizan el conocimiento y asesorando sobre el contenido temático, de manejo de software y el diseño del documental.

Los alumnos realizaron la indagación, búsqueda y análisis de la información sobre las temáticas abordadas y luego elaboraron un Documental, cuyo objetivo era mejorar sus competencias comunicativas e incentivar en ellos la necesidad de comunicar y compartir con los compañeros la información obtenida.

El trabajo desarrollado pretendió brindar espacios donde alumnos y docentes tengan acceso a la información y se facilite el desarrollo de actividades y producción en distintos lenguajes audiovisuales. Se brindó asesoramiento sobre herramientas para la producción, posproducción y publicación de audiovisuales.

Se publicaron, en la comunidad virtual, materiales de trabajo brindados por el PNIDE (Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa), sobre la elaboración de la propuesta Cortos en la Net: Documentales y se entregó un maletín de herramientas TIC para uso de los docentes y estudiantes.

El equipo territorial realizó su intervención en los talleres asesorando a los docentes sobre las etapas de producción y las herramientas a utilizar sobre la plataforma HUYARA (distribución del sistema operativo GNU/Linux desarrollada por el estado Argentino desde la ANSES /Programa Conectar Igualdad)

Presentados los documentales, fueron compartidos en “UTN-Conectada” para su difusión y utilización. Así mismo los alumnos y docentes que compartieron de esta experiencia, como corolario de la misma, realizaron una visita; junto con los especialistas de UTN a dos centros relacionados con las temáticas abordadas: ARSAT y Yacyretá.

En oportunidad de la visita, los alumnos y docentes han compartido información y experiencias entre ellos y con los Técnicos encargados del recorrido a dichos centros.

A su regreso se socializó la experiencia en la facebook: Eet-frre Articulándonos; con ello se busca que en años próximos se involucren más docentes y alumnos en experiencias de este tipo.

3. Resultados.

Para analizar los resultados de la experiencia, además de considerar las producciones de los alumnos involucrados, se recabó información de los diferentes actores a través de encuestas.

En primer lugar hay que destacar que a la convocatoria respondieron 13 Escuelas Técnicas de la Provincia del Chaco; luego de los talleres con los docentes y transcurrido un tiempo de trabajo en las escuelas, presentaron producciones con sus alumnos 8

escuelas; es decir el 61% de las instituciones que iniciaron la actividad. Esto significa un fuerte compromiso de parte de directivos, docentes y en especial de los alumnos.

El relevamiento realizado con las encuestas se agrupa según el tipo de actor involucrado en la propuesta y las etapas de la misma. Se recabó información sobre las actividades realizadas en la escuela para armar el documental, las visitas y la participación en la comunidad.

Para los alumnos, como se puede observar la experiencia de búsqueda y elaboración de la información fue altamente positiva (ver Fig. 1). Se sintieron muy acompañados por sus docentes y compañeros, lo cual juega un papel fundamental a la hora de continuar con este tipo de iniciativas (ver Fig. 2). Opinan que la experiencia les aportó conocimiento nuevos y le creó interés con carreras de estudios relacionados con las temáticas abordadas (ver Fig. 3). En este sentido es importante destacar este dato, porque el objetivo principal de esta actividad es fomentar las vocaciones tempranas (ver Fig. 4).

Con relación al tiempo que le demandó la actividad, en función de que estás no implique una demanda contraproducente a la hora del cursado regular de sus estudios; la mayoría opinó que no les insumió mucho tiempo. En relación a la visita realizada a los centros se puede observar una valoración positiva, que a su vez generó que un 83% esté interesado en seguir trabajando sobre el tema; mientras que un 100 % considera que la universidad debería seguir promoviendo actividades de acercamiento con las escuelas secundarias.

Ante la propuesta de difundir entre sus compañeros la experiencia, un porcentaje más que importante está dispuesto a realizarlo.

Nos interesaba la opinión de los docentes de las escuelas participantes; para ello se solicitó información que se sintetizó en tres aspectos: evaluación general de la experiencia y grado de acompañamiento de ambos sectores, la escuela y la universidad. En este sentido la respuesta fue unánime (ver Fig. 9).

Otro aspecto importante era conocer el grado de complejidad que le generó la actividad; al igual que con los alumnos, no se debe transformar en una carga para el docente. Los resultados son muy alentadores. Por último se indagó sobre el grado de utilización de la Comunidad "UTN Conectada". Aquí coincidentemente con el registro de la propia comunidad, es aún alto el porcentaje que no utiliza este espacio de intercambio y articulación; de lo que se desprende que hay que seguir trabajando (ver Fig. 10).



Fig. 1. Experiencia en la búsqueda de información y elaboración del video

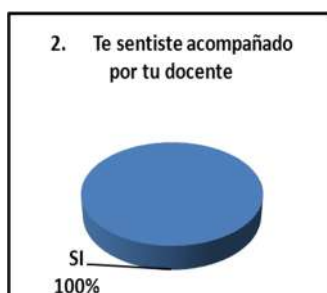


Fig2. Acompañamiento de los docentes



Fig.3. Promoción de interés en carreras afines



Fig.4 Aprendizaje obtenido mediante la actividad

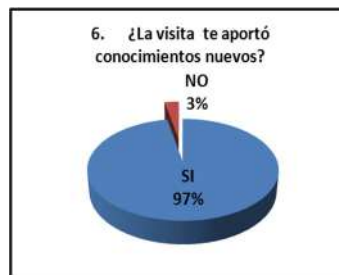


Fig.5. Aporte de conocimientos de la visita



Fig.6. Tiempo demandado por la actividad



Fig.7. Posibilidad de difusión



Fig.8. Evaluación general de la experiencia



Fig.9. Complejidad de la actividad



Fig. 10. Utilización de la comunidad virtual

Nos pareció interesante además contar con las apreciaciones de los académicos y especialistas en las temáticas trabajadas, transcribimos algunas apreciaciones:

“Desde el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) se plantea la integración de las TIC como un tema complejo, que no se reduce a una cuestión instrumental y descontextualizada, sino que implica el desarrollo de un proceso pedagógico que llevan a repensar tanto la configuración institucional como las prácticas que de ella derivan, como ser el desarrollo curricular-escolar, el trabajo de directivos, docentes y alumnos. Estos procesos deben estar orientados a la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables y de nuevos perfiles formativos para el mundo del trabajo.

En esto último encontramos un espacio de convergencia entre la universidad y la escuela de nivel medio, donde el desarrollo de proyectos que incorporan TIC se centraliza en la singularidad y necesidades particulares de los estudiantes con el fin de lograr una formación innovadora y de calidad en ellos”.

“Esta experiencia fue una acción motivadora para estimular el estudio y la revisión de temas relacionados con las energías renovables en el ámbito de la educación secundaria y fomentar además la elección de carreras de ingeniería entre los estudiantes de las escuelas técnicas. Los alumnos más interesados conformaron grupos que se acercaron a la universidad para visitar los laboratorios y entrevistar a los especialistas de las distintas áreas involucradas”.

En cuanto a las actividades de articulación, los especialistas involucrados coincidieron que; más allá del contenido disciplinar, el hecho de participar en un proyecto en común, les permitió entrar en contacto directo con la problemática de las escuelas secundarias técnicas en todo el ámbito de la provincia y sobre todo sus potenciales, sus expectativas y proyectos. Asimismo en este recorrido que llevo varios pasos (los encuentros, el seguimiento, las entrevistas didácticas realizadas por los alumnos con sus profesores, las visitas a nuestra Regional, la organización de los viajes y luego el viaje en sí) se produjo un acercamiento mayor de los actores de la escuela y de la universidad logrando plenamente el objetivo de articulación. Están convencidos que el objetivo principal que es incorporar al estudio universitario y en especial a la ingeniería dentro del proyecto de vida de los alumnos quedó un paso más cerca de ser cumplido.

4. Conclusiones.

Si bien es una experiencia reciente, que solo lleva tres años de duración, podemos rescatar como conclusiones las siguientes:

Se logró un trabajo conjunto entre docentes del nivel secundario y docentes del nivel superior. El proyecto puso en práctica la articulación con interlocutores expertos de ambos niveles, que conocen la disciplina que enseñan y conocen también la situación de los alumnos de su nivel.

Se inició la incorporación en las escuelas secundarias técnicas, de nuevos contenidos en los trayectos finales del currículo; la actualización de los docentes en el paradigma de enseñanza a partir del aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas. Esto redundará cualitativamente en la formación de los egresados de la escuela secundaria técnicas y aumentará sus expectativas de la inserción y permanencia en la educación superior.

Tanto los docentes de las escuelas secundarias técnicas como los docentes universitarios involucrados en la experiencia han mostrado interés y preocupación en trabajar sobre la **innovación en las metodologías de enseñanza**: la elaboración del documental por parte de los alumnos, se convirtió en el eje de trabajo del docente. Los alumnos pudieron recabar información, elaborarla y contarla o divulgarla. (Principios básicos de la investigación).

Consideramos, al igual que Paes (2006) en su trabajo, que esta experiencia puede contribuir a despertar el interés, por parte de docentes, investigadores e interesados para hacer otros estudios y prácticas más detalladas y verificar la efectividad de las estrategias propuestas en el mismo.

Es en el intercambio de experiencias, de dificultades, de ideas, de oportunidades; entre alumnos, docentes y expertos, donde la articulación cimienta y se plasma en el contexto real. En este sentido es menester señalar, tal como lo plantea uno de los principales inconvenientes con los que cuenta esta experiencia es la cantidad de alumnos/as, al que se pretende llegar. El trabajar sobre una situación real, de 30 escuelas, y pretender llegar a todas con un contacto permanente con docentes y estudiantes, exige una aportación continua de materiales, una constante disposición de los recursos adecuados, así como un seguimiento exhaustivo del trabajo realizado. La labor de tutorización se intensifica y se diversifican las tareas hasta el punto de hacer necesaria la creación de equipos docentes.

El proyecto fue el inicio de una articulación internivel entre escuelas secundarias técnicas y la Facultad Regional Resistencia de la UTN; aún falta mucho por hacer. *Se considera que tratándose de instituciones públicas del estado nacional y provincial; en*

la que se conjugan dos administraciones diferentes, resulta una tarea desafiante pero con resultados muy alentadores. La experiencia nos abrió las puertas al trabajo que se inicia este año con escuelas secundarias No técnicas.

5. Bibliografía.

- Araujo, Raúl Javier (Mg.), (2011) Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina, disponible on line en http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a2.htm
- Armúa A. Cristina, González, Viridiana y otros (2015) ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA SECUNDARIA. UNA PROPUESTA ÁULICA DE USO DE LAS TIC EN BIOLOGÍA. En: Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – ISSN 2250-8473. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58630>
- Fleitas, Anabel; Míguez, Marina (2016) ESPACIO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD. En V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en carreras Científico-Tecnológicas. UTN. Facultad Regional Bahía Blanca. http://www.edutecne.utn.edu.ar/ipepyt-2016/20-IPECyT_2016.pdf
- Fundación Bariloche / endesa cema s.a. (2008) “Argentina: diagnóstico, prospectivas y lineamientos para definir estrategias posibles ante el cambio climático”. Buenos Aires, Argentina.
- Jiménez Cortés, Rocío (2009) Crear un documental: diseño de una experiencia didáctica para formar al profesorado en educación inclusiva. en: revista de educación. Septiembre del 2010. Málaga. España. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre353/re35328.pdf?documentid=0901e72b812048c9>
- Serrano, Arturo (2000): “Las telecomunicaciones en Latinoamérica. Retos y perspectivas”. Pearson educación, México.
- Sandoval Verón, Valeria c., Maurel, María del Carmen, Dalfaro; Nidia a (2013) Reforzando la apuesta: salimos al medio y mostramos qué es ser estudiante universitario y qué necesitamos para lograrlo. en : Congreso Clabes III, México DF - <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/65>
- Páez, Ismeray (2006) estrategias de aprendizaje -investigación documental-(parte a) Laurus, vol. 12, núm. ext, pp. 254-266. Universidad Pedagógica Experimental. Libertador Caracas, Venezuela. Disponibles en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109915>

VÍA DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD, ELEMENTO QUE INCIDE EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA-UABJO.

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

AVENDAÑO, Martínez José Alberto

MORALES, Cordero Graciela Flor

MIGUEL, Cardoso José Luis

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca – MÉXICO

javendano.cat@uabjo.mx

Resumen: La Facultad de Odontología (FO) de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), se propuso un proyecto de estudio de las trayectorias académicas, iniciando con el presente reporte, a partir de los datos obtenidos de dos análisis sobre el índice de abandono o deserción de la cohorte 2009 y 2010 de la universidad, en el cual se indica que dicho índice es de 0.39 en ambos cohortes, mientras que odontología presentó 0.54 y 0.52 respectivamente (Avendaño, 2016).

La FO es la unidad académica más grande de su índole en la entidad, ya que sólo existen dos escuelas más de odontología, ambas con una matrícula más pequeña, una de ellas es de carácter privado y la otra de régimen público (COEPES, 2016); así mismo la UABJO es la institución de nivel superior más grande de la entidad federativa de Oaxaca al sur de México.

La demanda para el ingreso a la UABJO es muy alta, las presiones políticas y sociales son tan fuertes que inciden en dicho ingreso a la universidad, y se ven reflejadas en los indicadores de la institución. Ello obliga a la facultad como institución a poner atención en la forma de ingreso a la universidad, así como investigar otros factores relacionados

con las trayectorias escolares (inherentes al alumnado, propios de la institución académica, del profesorado, factores externos, Mastache, 2014) y generar proyectos para favorecer la retención, elevar el aprovechamiento escolar y fortalecer la formación integral de los estudiantes universitarios.

Descriptores o Palabras Clave: Ingreso a la Universidad, Aprovechamiento Escolar, Reprobación, Abandono, Rezago.

Introducción

Las políticas educativas actuales demandan a las instituciones de nivel superior, reducir los índices de reprobación, rezago y abandono escolar. Es por ello que la Facultad de Odontología (FO) de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) ha iniciado un proyecto para identificar los índices mencionados y con ello generar acciones que atiendan las necesidades de los estudiantes y de la institución.

Se inició el proyecto con el análisis de la generación que ingresó a la Facultad de Odontología en el ciclo escolar 2015. El estudio consiste en conocer el rendimiento escolar de los alumnos de esta generación en el primer y segundo semestre, según la vía de ingreso a la UABJO.

Jiménez (2000) postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno deberá ser entendido a partir de sus procesos de evaluación.

Se hace necesario dar continuidad a los resultados obtenidos del presente estudio para poder ofrecer datos predictivos que permitan plantear opciones respecto al ingreso que tengan impacto más favorable en la permanencia y trayectoria de los estudiantes.

Planteamiento del problema

La vía de ingreso a la UABJO es a través de la convocatoria que publica la universidad. De la que se desprenden tres subtipos: 1) para estudiantes de los bachilleratos de la propia universidad, denominada ‘preferente’; 2) abierta a todos los interesados, denominada ‘1ª vuelta u oportunidad’; 3) abierta a todos los interesados, denominada

‘2ª vuelta u oportunidad’. En cada una de ellas se especifica el número de espacios ofertados por cada instituto, escuela y facultad de la universidad.

En estos tres subtipos, los aspirantes deben cubrir los requisitos de cada una y presentar el examen de admisión. Ingresan a las diferentes unidades académicas los aspirantes que obtienen los puntajes más altos y ocupan los espacios ofertados.

Además de esta convocatoria en sus tres momentos o subtipos, se presenta una forma distinta de ingresar a la universidad, derivado de la presión de grupos políticos, funcionarios de gobierno, organizaciones civiles y políticas, etc. Para efectos de este trabajo, nombraremos a los estudiantes que ingresaron por esta vía como ‘grupo *sin examen*’.

Estas vías de ingreso, nos arrojan cuatro categorías: *1ª oportunidad*, *2ª oportunidad*, *preferentes*, *sin examen*.

El presente estudio se realiza con la intención de hacer una revisión de esta cohorte en cuanto a su permanencia y trayectoria escolar, y relacionarla con su vía de ingreso a la universidad.

Metodología

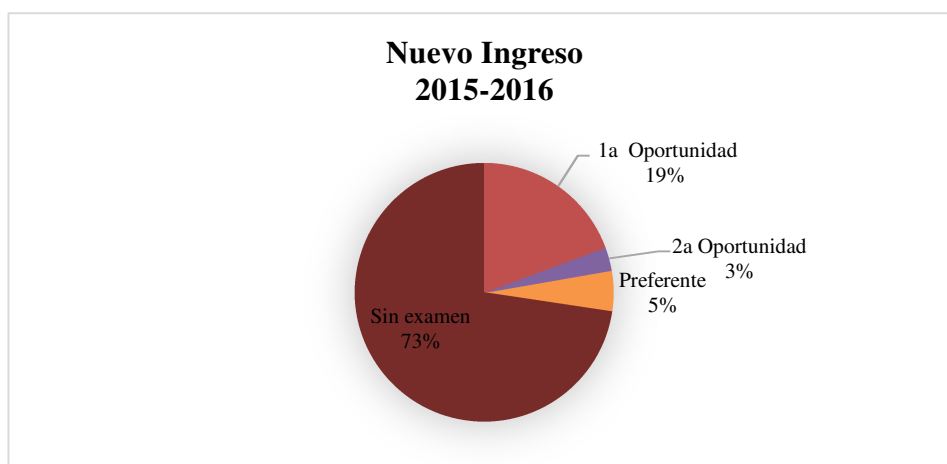
En lo que respecta al ingreso a la Facultad de Odontología, generación 2015, a la *primera* convocatoria de ingreso se presentaron 386 solicitudes con 90 espacios ofertados, de los cuáles se inscribieron 53. En la *segunda* oportunidad se recibieron 193 solicitudes con 10 espacios ofertados, se inscribieron solamente 8. En el caso del examen *preferente* fueron 20 solicitudes y se inscribieron 14 (ver tabla1). El número de ingreso del grupo *sin examen* es de 199. En total, la generación inició con 274 estudiantes (ver gráfica 1).

Tabla 1. Espacios ofertados convocatoria 2015-2016

	1ª oportunidad	2ª oportunidad	Preferente	TOTAL
Espacios ofertados	90	10	20	120
Espacios ocupados	53	8	14	75

En el 2º semestre, ciclo escolar 2016-2016, cursaron 216 estudiantes de los cuales 50 corresponden a estudiantes de *1ª oportunidad*, 8 de *2ª oportunidad*, 6 *preferentes* y 152 de los que ingresaron *sin examen*.

Gráfica 1. Estudiantes de nuevo ingreso, según vía de ingreso



Las oportunidades de aprobación o acreditación de las materias en la FO-UABJO⁹⁷ se realiza a través de las siguientes etapas u oportunidades: evaluación *ordinaria* o final, a los estudiantes que no acreditan, se les ofrecen otras evaluaciones: *extraordinario* o de recuperación, *título 1* o especiales y *título 2* o especiales.

MATERIAS APROBADAS DE ACUERDO A LA FORMA DE INGRESO

Durante el primer semestre, ciclo escolar 15-16, 274 estudiantes cursaron 7 materias: Anatomía dental, Anatomía y disección I, Embriología y genética I, Histología I, Materiales dentales I, Radiología I y Salud pública y Epidemiología, de las cuales se presentan a continuación los porcentajes de aprobación de acuerdo a la forma de ingreso a la universidad (ver gráfica 2).

Los estudiantes que ingresaron en *1ª Oportunidad* tuvieron un porcentaje de aprobación en etapa de Ordinario de 68%; el grupo de *2ª Oportunidad* tuvo un 66%; el grupo *preferente*, 65%, mientras que el grupo *sin examen*, un 58%.

Por lo tanto se concentra un mayor índice de reprobación entre estudiantes *sin examen* y *preferente*, que *1ª* y *2ª* oportunidad.

⁹⁷ Sección XI. Art. 35. Evaluación es el proceso integral, sistemático, gradual y continuo, mediante el cual se reconoce el nivel de aprendizaje que un alumno ha logrado respecto de los contenidos de una asignatura, aceptándose la valoración cuantitativa de ese nivel de conocimientos a la cual se le denominará calificación. (NOTA: la escala es de 0 a 10)

En la etapa de evaluación *extraordinaria*, se presenta lo siguiente: el grupo *sin examen* acredita en esta evaluación en un 30%, mientras que los que ingresaron en la *1ª oportunidad* corresponde al 24%, *2ª oportunidad* y *preferente* acreditan en 18%.

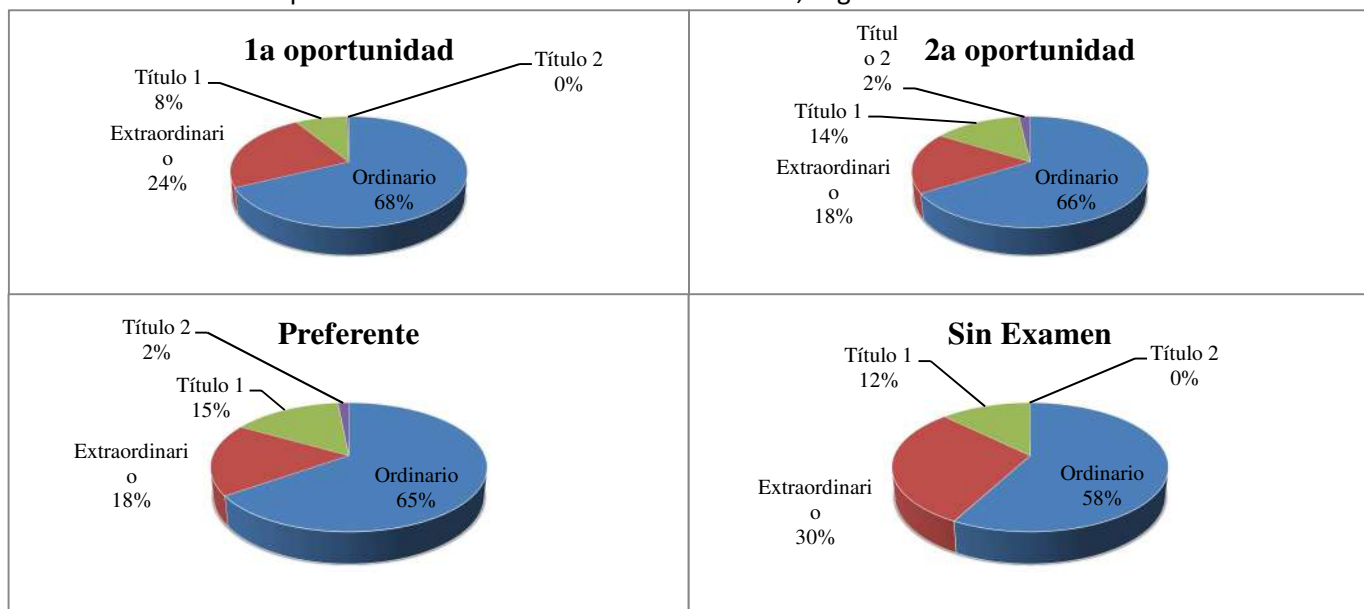
En la evaluación *título 1*, los que ingresaron en *1ª oportunidad* tienen un índice de aprobación del 15%, *preferente* 15%, *2ª oportunidad* 14% y *sin examen* el 12%.

A *título 2* sólo presentaron los estudiantes de *2ª oportunidad* y *preferente*, con una aprobación de 2% ambos. Mientras que *1ª oportunidad* y *sin examen* no recurrieron a esta evaluación.

Para el segundo semestre, ciclo 2016-2016, un total de 216 estudiantes inscritos cursaron 8 materias: Anatomía y disección II, Bioquímica, Embriología y genética II, Histología II, Materiales dentales II, Microbiología, Odontología preventiva I, Radiología II, sus resultados son los siguientes (ver gráfica 3):

El grupo de estudiantes que ingresaron en *2ª oportunidad*, obtuvo el mayor número de acreditaciones en la fase de *ordinario* con el 84%, seguidos de los estudiantes cuyo ingreso fue *preferente* tuvo un 81%, *Sin examen* 75% y *1ª oportunidad* 74%. Por lo tanto en segundo semestre se presenta un mayor número de reprobación en los estudiantes cuyo ingreso a la universidad fue en *1ª oportunidad*, seguido muy de cerca por el grupo *sin examen*.

Gráfica 2. Aprobación de las materias de 1er semestre, según vía de acceso

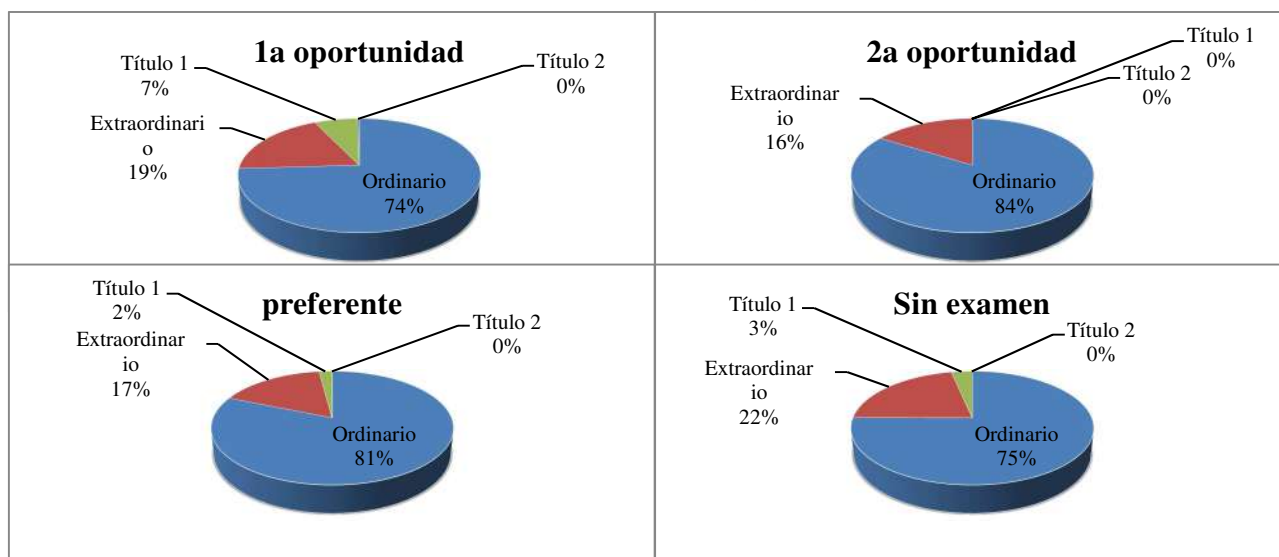


Respecto a la evaluación *extraordinaria*, los estudiantes de *1ª oportunidad* acreditaron en 19%; el grupo *preferente*, 17%; mientras que los estudiantes de *2ª oportunidad* y *sin examen* aprobaron el 16% en esta ocasión.

En la evaluación *título 1*, presentaron y aprobaron el 7% los estudiantes de *1ª oportunidad*, 3% *sin examen*, 2% *preferentes*. Los estudiantes de *2ª oportunidad* acreditaron en las etapas de evaluación previas.

Existe el registro de un solo estudiante que aprobó una materia en *título 2* y que corresponde al grupo de estudiantes que ingresaron en *1ª oportunidad*.

Gráfica 3. Aprobación de las materias de 2º semestre, según vía de acceso



REZAGO Y/O DESERCIÓN DE ACUERDO A LA FORMA DE INGRESO

Existen diversas definiciones sobre el tema de rezago y deserción. El término rezago educativo: alude a una condición de atraso que enfrenta un segmento de la población con respecto a otro, lo cual implica comparar la situación educativa de unos con respecto a los otros (Suárez Zozaya, 2001). Mientras que deserción es definida como la no inscripción por parte del alumno en las fechas correspondientes al plan de estudios de su cohorte, ni reinscripción en periodos ya cursados (Huerta & De Allende, 1988), otra definición de deserción alude a la situación a la que se enfrenta un estudiante cuando no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos lo cual equivale a un año de inactividad académica (Giovagnoli, 2002)

Para el presente estudio nos referimos a rezago y/o deserción, al déficit que se presenta en el número de estudiantes que no están cursando el semestre

correspondiente a su generación de entrada a la Universidad, por que adeudan alguna(s) materia(s) del semestre inmediato anterior y esperan que se oferte el semestre para repetir la materia o bien han dejado de asistir a la facultad sin realizar una baja formal.

En la generación que ingresó en el 2015 se aprecia que el mayor porcentaje de rezago y/o abandono se presentó en el grupo *preferente* con el 57%, lo que corresponde en número a 8 estudiantes, frente a 75 del grupo *sin examen*, lo que corresponde a un 42%. *1ª y 2ª oportunidad* son los grupos de estudiantes (9 y 2 respectivamente) que presentan menos rezago (Ver tabla 2 y 3).

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes en situación de rezago y/o deserción, según vía de ingreso a la universidad

	REZAGO Y/O DESERCIÓN SEMESTRE 1	REZAGO Y/O DESERCIÓN SEMESTRE 2
1ª oportunidad	5.66 %	12%
2ª oportunidad	0 %	25%
Preferentes	57.14 %	0%
Sin examen	23.61 %	18.42%
TOTALES	21.16%	16.66%

Tabla 2. Número de estudiantes en situación de rezago y/o deserción, según vía de ingreso a la universidad

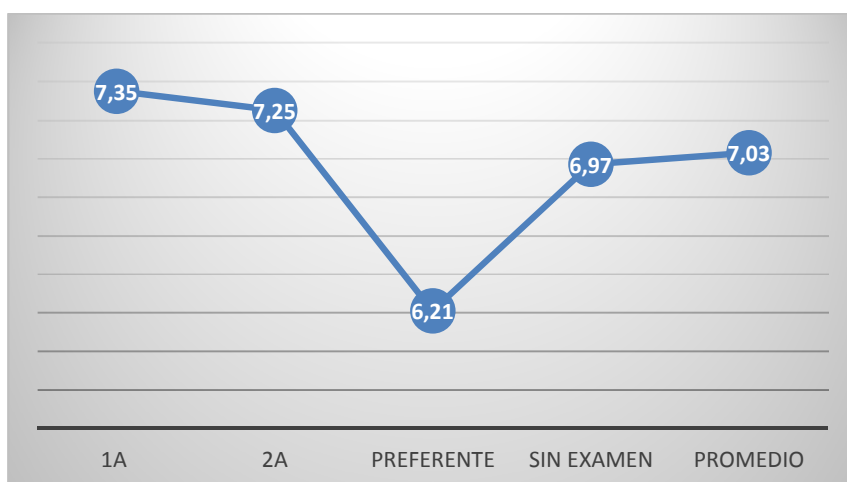
	INSCRITOS CICLO 2015-2016 1er semestre	INSCRITOS CICLO 2016-2016 2º semestre	INSCRITOS CICLO 2016-2017 3er semestre	REZAGO Y/O DESERCIÓN 16-16	REZAGO Y/O DESERCIÓN 16-17	TOTAL
1ª oportunidad	53	50	44	3	6	9
2ª oportunidad	8	8	6	0	2	2
Preferentes	14	6	6	8	0	8
Sin examen	199	152	124	47	28	75
TOTAL	274	216	180	58	36	94

Nota: en el ciclo escolar 16-17 se encuentran inscritos 9 adeudando materias del ciclo anterior (1ª: 1; preferente: 1; sin examen 7)

APROVECHAMIENTO ESCOLAR DE ACUERDO A LA FORMA DE INGRESO

Al finalizar el primer semestre, ciclo 15-16, el aprovechamiento general de los estudiantes es de 7.03. De acuerdo al grupo de ingreso, el promedio se distribuye de la siguiente manera: *1ª oportunidad* 7.35, *2ª oportunidad* 7.25, *preferente* 6.21 y *sin examen* 6.97. Por lo que en la gráfica 4, observamos que los estudiantes pertenecientes a los grupos *preferente* y *sin examen* se encuentran por debajo de la media del aprovechamiento general.

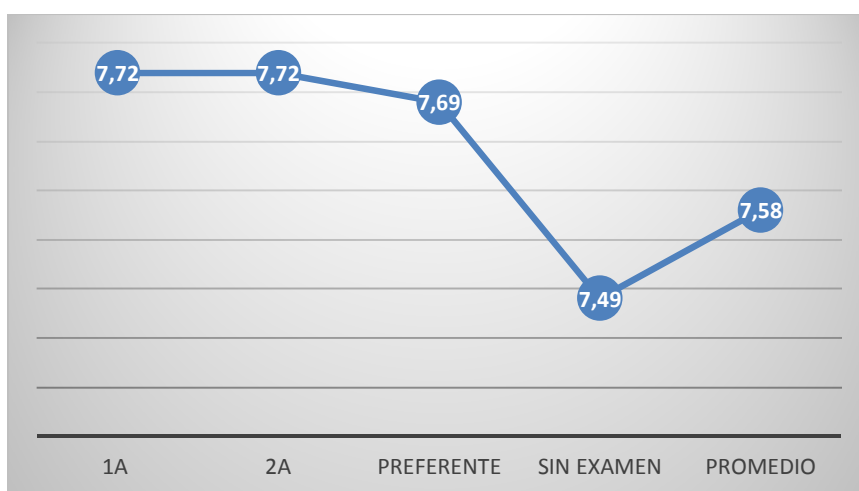
Gráfica 4. Aprovechamiento escolar 1er semestre



En lo que respecta al segundo semestre, ciclo 16-16, el promedio de aprovechamiento general de los estudiantes es de 7.58, con la siguiente distribución de acuerdo al grupo de ingreso a la facultad de odontología: *1ª y 2ª oportunidad* 7.72; *preferentes* 7.69, mientras que el grupo *sin examen* 7.49. En la gráfica 5, observamos que solamente este último grupo se encuentra por debajo del promedio general.

Los promedios de aprovechamiento de los cuatro grupos de ingreso a la universidad se incrementó para el segundo semestre, de manera significativa en los grupos *preferente* y *sin examen*, sin embargo, siguen con un rendimiento menor en relación a los demás grupos.

Gráfica 5. Aprovechamiento escolar 2o semestre



Conclusión

La forma de ingreso a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca es uno de los factores que determinan la aprobación de las materias, el rendimiento académico y la deserción y/o rezago. Si bien sabemos que no es el único elemento, consideramos que es significativo.

Los números nos indican que los estudiantes de ingreso *sin examen* mantienen un bajo aprovechamiento escolar en los dos primeros semestres, por debajo del promedio, presentan un mayor número de materias reprobadas así como un porcentaje elevado (más de 40%) de rezago y/o deserción.

En el grupo *preferente* el aprovechamiento escolar es bajo en el primer semestre, así como su rezago y/o deserción; pero recuperan su aprovechamiento hacia el segundo semestre, teniendo en cuenta que fue considerable el abandono en el semestre previo.

Los alumnos de *1ª y 2ª oportunidad* presentan menor dificultad en el aprovechamiento escolar y el índice de reprobación, rezago y/o deserción es menor.

Por lo que sugerimos:

Como institución, conocer otros elementos que permitan identificar factores específicos en cada grupo de ingreso a la Facultad de Odontología de la UABJO y poder atender las necesidades de estos grupos e incidir en estos indicadores presentados.

Ampliar la investigación hacia la dinámica de la propia facultad, sus prácticas docentes y de evaluación para contrastar con los resultados de los estudiantes.

Monitorear la trayectoria escolar y poder establecer una relación entre los presentes datos con los de las siguientes generaciones, con la finalidad de obtener mayor información, desarrollar un análisis más preciso y plantear posibles soluciones.

Referencias

Avendaño Martínez, José Alberto (2016). Índice de abandono o deserción en la UABJO, caso de la generación que ingreso en el año 2009. UABJO. Documento interno

Avendaño Martínez, José Alberto (2016). Índice de abandono o deserción en la UABJO, caso de la generación que ingreso en el año 2010. UABJO. Documento interno

COEPES (2016). Información de las carreras e instituciones de Educación Superior en Oaxaca, Ciclo escolar 2016-2017. Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el Estado de Oaxaca. Recuperado el 29 de mayo 2017, de <http://www.coepes.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2016/06/FOLLETO-YA-ES-HORA-2016-2017.pdf>

Giovagnoli, Paula Inés, 2002. "Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración", Documento de Trabajo 37, Universidad Nacional de la Plata.

Huerta, J., & De Allende, C. (1988). Aportación metodológica para la definición de clases de alumnos. México: ANUIES.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad.

Mastache, Anahi. (2014). Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior. Horizontes en juego. 1ª ed. NOVEDUC, Buenos Aires

UABJO. Reglamento para el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos. 2007

Suárez Zozaya, Ma. Herlinda (2001). Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos. Retos de la gestión social, México, Coedición UNAM-CRIM. Porrúa

LA ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE DIAGNÓSTICO Y FOCALIZACIÓN PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO.

MUÑOZ, Francisco
ORTIZ, Daniela
SERRANO, Marisol
VILLARROEL, Jocelyn

jvillarroel@uct.cl

Universidad Católica de Temuco

Resumen

Con la apertura de los programas de acceso inclusivo en la Universidad Católica de Temuco en el año 2011, se masifica el acceso a dicha casa de estudios, evidenciándose el incremento en la cobertura especialmente en los niveles socioeconómicos más desventajados. Dado tal fenómeno, surgen nuevas necesidades y desafíos que la institución debe afrontar entendiendo que el acceso inclusivo amplía el potencial del estudiante, pero también desafía las necesidades de nivelación y acompañamiento en la educación superior. De esta manera, surge la necesidad de implementar mecanismos de diagnóstico que permitan caracterizar al estudiantado con el objeto de dar respuesta acorde a sus necesidades. Es entonces, como la técnica de la entrevista ha cobrado un rol preponderante en este proceso, adoptada desde el modelo de la psicología, ha sido desde los albores, el instrumento mayormente utilizado. Permitiendo por una parte, perfilar al estudiante en función de ciertas características y al mismo tiempo, constituirse como una estrategia de vínculo y acogida en el proceso de acompañamiento socioemocional. El objetivo que se busca a continuación, es evidenciar la evolución de la entrevista en el proceso de diagnóstico y focalización, haciendo un recorrido desde su surgimiento como una entrevista orientada a variables del ámbito de la orientación vocacional, para transitar y evolucionar de la mano de los acompañamientos socioemocionales de los programas de inclusión, a contar hoy en día con un indicador de riesgo de abandono temprano, en formato de entrevista estructurada de tipo multimétodo, creada en función de 29 variables teóricas y empíricas, que permiten categorizar el riesgo de abandono temprano del estudiante y por ende, dar una respuesta oportuna a través de los dispositivos de acompañamiento, potenciando con esto, la retención y el éxito académico. De esta manera, la relevancia de la sistematización de la experiencia, radica en evidenciar la trayectoria de la implementación de la entrevista como técnica, validando el método no solo como una recogida de información, sino como a través de su evolución, ha permitido una mejora

y complejización que han dado parte a un indicador de riesgo de abandono que posiciona la entrevista como un elemento constituyente del proceso de acompañamiento socioemocional de la UC Temuco.

Palabras Claves: Entrevista, Factores de Riesgo, Permanencia, Inclusión, Acompañamiento Socioemocional.

Antecedentes

Durante las últimas décadas Chile ha sido testigo de diversos cambios en el ámbito de la educación, en sus distintos niveles han ocurrido importantes transformaciones producto de la democratización de la educación, acceso a nuevas tecnologías y la globalización del conocimiento, impulsando el acceso para grupos excluidos anteriormente (Canales y De Los Ríos, 2009; OCDE 2009; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012). Particularmente en educación superior es posible evidenciar dichas transformaciones dada la masificación en el acceso, situación que se inicia en los años ochenta y alcanza un explosivo aumento en la década de los noventa la cual se mantiene con un crecimiento sostenido (Mineduc, 2012; Donoso, Donoso y Frites, 2013). Evidenciándose este incremento en la cobertura, especialmente en los niveles socioeconómicos más desventajados, donde 7 de cada 10 estudiantes son la primera generación de sus familias en matricularse en la educación superior (OCDE, 2009). Como respuesta a los cambios ocurridos, existen universidades chilenas pioneras, que en conjunto a recientes políticas públicas, han generado oportunidades de acceso a la educación superior por vías diferentes a las tradicionales (Prueba de Selección Universitaria PSU y Notas de Enseñanza Media NEM) lo que ha favorecido el acceso a estudiantes de “alto rendimiento en contexto” (Moris y Rahmer, 2014). Con esto se logra el reconocimiento de los estudiantes con talento académico provenientes de contextos desfavorecidos social y económicamente, aportando en la construcción de un mejor proyecto educativo. Lo anterior, permite ampliar el potencial de éxito académico, pero también hace presente la necesidad de acompañamiento y nivelación, en pro de la retención y la prevención del abandono del estudiante del sistema universitario (Carreño, Micin y Urzúa, 2016).

La literatura da cuenta de diversos factores, de tipo sociales, personales y contextuales, que pueden explicar el proceso de la deserción (Canales y De Los Ríos, 2009; Donoso, Donoso y Fries, 2013; Henríquez y Escobar, 2016; Cubillos, Altamirano y Prado, 2017), en función de lo cual se ha hecho necesario acompañar a estos nuevos estudiantes. La evidencia muestra los efectos positivos de los programas de inserción, nivelación, apoyo académico y de habilidades socioemocionales, como favorecedores de la permanencia en la universidad. (Tinto, 1975; Catteral, 1990 y Goldfinch y Hughes, 2007, Citado en Henríquez y Escobar, 2016). Dicho efecto, se evidencia de mejor manera, en aquellos estudiantes que provienen de un contexto socio académico más vulnerable, en donde el acompañamiento favorece la adaptación y transición al proceso académico (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Henríquez y Escobar, 2016).

Programas de acceso inclusivo y acompañamiento en la UC Temuco.

Los programas de acceso inclusivo de la UC Temuco nacen a partir de la creación del Programa Propedéutico en el año 2011, incorporando en el año 2013 la experiencia de

la Beca de Nivelación Académica (BNA) y Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) en el año 2015, ampliando con esto, las coberturas de ingreso y acompañamiento para la UC Temuco, alcanzando actualmente más del 10% del total de la matrícula de primer año que ingresa a través de este tipo de programas. Buscando de esta manera la nivelación de competencias y la disminución de brechas existentes entre la enseñanza media y la educación superior, avalado por las evidencias de la literatura que dan cuenta de buenos resultados en aquellos estudiantes, que aún provenientes de contexto de alta vulnerabilidad, son exitosos en sus primeros años, contando con un adecuado acompañamiento en la universidad (Silva, 2011; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Henríquez y Escobar, 2016).

Considerando las características de los jóvenes de nuestra región, el compromiso que la UC Temuco adquiere con los estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos, considerando el crecimiento e institucionalización de éstos programas al interior de la universidad, es que durante el año 2017 la Universidad crea la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento (DGIA), dependiente de la Vicerrectoría Académica. Con esto los principios de equidad e inclusión quedan institucionalizados en la estructura orgánica de la universidad disponiendo de unidades de gestión a cargo de facilitar el acceso a la educación superior, pero así también de realizar un acompañamiento académico y socioemocional. Sin embargo, uno de los desafíos más importantes que se desprenden de la implementación de dichos programas y la experiencia acumulada, tiene relación con la necesidad de implementar mecanismos de diagnóstico que se desarrollan durante el proceso de matrícula e inicio del año académico, lo cual permite diseñar e implementar una serie de estrategias para el acompañamiento académico y socioemocional que permitan disminuir las posibilidades de abandono de los estudiantes.

La entrevista como técnica de aproximación al estudiante

Desde la instalación y desarrollo de los programas de inclusión en la UCT, ha sido fundamental el poder generar un mecanismo que permita conocer el perfil de los estudiantes de acceso inclusivo con el objetivo de brindar las condiciones necesarias para que el hito del primer año en la educación superior sea enfrentado de la mejor forma posible. Es por ello, que una de las primeras acciones desarrolladas fue la aplicación de entrevistas, que permitieran orientar las prácticas en relación al trabajo con estos estudiantes.

La entrevista es una de las principales herramientas de evaluación, exploración y comprensión integral del otro, constituyéndose en la técnica de evaluación más utilizada por los profesionales del área de la psicología (Ávila, 1997). Los rasgos de personalidad se constituyen en un repertorio de posibilidades en un conjunto de pautas sistematizadas en cada individuo, y son estas las que se ponen en juego en una

entrevista (Suárez, 2016), buscando profundizar en una parte de la vida del entrevistado con un fin específico. Es esta una de las razones por la cual se considera la entrevista como una estrategia constitutiva dentro del acompañamiento, entendiéndose como una herramienta diagnóstica que guía el proceso posterior y al mismo tiempo como una primera instancia de acogida para los nuevos estudiantes. En esta línea, desde la postura de Bleger (1964) se plantea la entrevista más allá de una técnica de recolección de datos, sino más bien, como relación humana. De esta manera, la entrevista cumple un rol preponderante, tanto en identificar factores de riesgo como también en promover el vínculo del estudiante con los espacios de acompañamiento dentro del entorno universitario.

A lo largo de la implementación de los diversos programas de inclusión en la UC Temuco, la entrevista como técnica ha ido evolucionando, buscando dar respuesta en cada periodo a las demandas de los estudiantes por parte de los equipos a cargo del acompañamiento. Dicha trayectoria se expone a continuación evidenciando el perfeccionamiento de la técnica y su utilización de la mano de la evolución de los procesos de acompañamiento.

Entrevista motivacional y vocacional (2011-2012)

Durante los primeros años de implementación de los programas de inclusión en la UC Temuco se realizó una entrevista semi estructurada, creada por docentes de la Escuela de Psicología que estaba destinada a estudiantes que cursaban el Propedéutico y que obtenían un puntaje PSU superior a 550 puntos, valor por sobre la media institucional. Dicha entrevista se conformaba por tres dimensiones: Claridad Vocacional, Motivación Intrínseca y Autoeficacia, y Estilos de Afrontamiento a Situaciones Críticas; las que a su vez se subdividen en tres preguntas abiertas en cada ítem que permiten indagar en las variables antes mencionado, a excepción de Claridad Vocacional, que contiene cuatro sub preguntas. El criterio de puntuación era otorgado por el entrevistador en tres niveles, Alto, Medio y Bajo.

El objetivo central de este primer instrumento, fue el de apoyar el proceso de elección vocacional del estudiante, en virtud de conocer características personales previas y profundizar en las variables específicas de la línea de motivación frente al proceso universitario y la elección vocacional. Sin embargo, esta entrevista presentó una serie de limitaciones que obligaron a realizar ajustes importantes. Dichas limitaciones se centraron principalmente en la amplitud de información que entregaba, lo que dificultaba la sistematización de la misma, es decir, era información contundente que permitía dar respuesta a las necesidades específicas de cada entrevistado en un proceso individualizado, no obstante, impedía sistematizar los datos a gran escala y tomar decisiones en función de la población, mas aun, acompañado al aumento en la matrícula, hizo imposible un análisis caso a caso.

Entrevista de caracterización psicosocial (2013 -2016)

Con la implementación de la BNA en la universidad, se inicia de manera progresiva las estrategias de nivelación académica y de acompañamiento socioemocional. Inicialmente la focalización de estudiantes se realizó de manera individualizada, aplicando una entrevista semi estructurada con énfasis en el perfil socioeconómico del estudiante, lo cual daba algunas orientaciones de las líneas de acción a seguir.

Durante los años 2013 y 2015 se transita hacia nuevas entrevistas semiestructuradas, dando énfasis en la identificación de características personales, sociales y psicológicas de los mismos, tomando como punto de partida la literatura existente e incorporando variables sobre las cuales se hipotetizaba, en función de la experiencia con las primeras cohortes de la implementación de la BNA que podrían predecir situaciones de riesgo. Dichas entrevistas, tomadas desde la psicología clínica en la línea de una anamnesis, apuntaban a individualizar al estudiante y conocerlo en función de sus recursos personales, como tolerancia a la frustración, automotivación, relaciones interpersonales y familiares, antecedentes académicos previos y otras asociadas a la situación específica del estudiante en sus procesos. Tenían el foco en recopilar datos y dar respuesta de manera individualizada a las necesidades del entrevistado, arrojando variables que permitían guiar los objetivos de la consejería socioemocional individual, pero que no se podían extrapolar a la población completa, entre ellas se identificaron situaciones de riesgo: situación de discapacidad, paternidad, lugar de procedencia y puntaje PSU. En función de dichos resultados, se tomaba la decisión de focalizar la atención de los estudiantes, es decir, aquellos que presentaban a lo menos una variable de riesgo eran derivados a acompañamiento socioemocional. Resultando pertinente durante los primeros años, pero dado el incremento sostenido de la matrícula a través de nuevos programas, no resultó una técnica viable. Teniendo como limitación la imposibilidad de tomar decisiones oportunas en función del riesgo, dado el volumen de información y el aumento de las coberturas. Además, al igual que en la entrevista usada con anterioridad, las acciones se tomaban mayormente en respuesta de cada estudiante, lo cual dificultaba el poder generar perfiles de riesgo que permitieran tomar decisiones para una mayor población.

Entrevista de caracterización psicosocial con foco en la identificación de riesgo de abandono temprano (2017)

A partir del año 2017 se genera un crecimiento importante de estudiantes que ingresan a la UC Temuco a través de los diferentes programas de acceso inclusivo. Dicho crecimiento obligó a optimizar las técnicas de caracterización, con el objeto de responder técnicamente a las necesidades de ampliar la cobertura y conocer las características que podían devenir en situaciones de riesgo.

Se realizó una revisión detallada de los mecanismos de diagnóstico previos y se determinó que la entrevista, en cuanto técnica, sigue siendo el mecanismo más pertinente para establecer el primer vínculo con los estudiantes; sin embargo, se optó por pasar de una entrevista semi-estructurada a una entrevista estructurada en función de un grupo de 29 variables específicas.

Las variables se agruparon sobre la base de dos criterios: El primero de ellos, fundamentalmente teórico y que son ampliamente abordadas en la literatura especializada y que considera como factores de riesgo de abandono temprano: Edad, Género, Grupo Familiar, Integración social, desarrollo intelectual (Tinto, 1975); Edad, Rendimiento académico previo, Métodos de estudio, Grupo familiar, Elección Académica (Ethington, 1990); Ingresos familiares y PSU (Saldaña y Barriga 2010); NEM y PSU (Reyes et al., 2007), entre otras. El segundo criterio, de carácter empírico: reconoce tanto la experiencia del acompañamiento brindado durante los últimos años por parte del equipo de acceso y acompañamiento de la UC Temuco, como también las múltiples entrevistas de ingreso previamente realizadas a los estudiantes.

Las 29 variables teóricas y empíricas que forman parte de esta entrevista estructurada, dan cuenta de las siguientes dimensiones que caracterizan a los estudiantes; Demográfica, Salud, Educativa. Vocacional y aprendizaje, Apoyo familiar, Educación de los padres, Hito crítico, Redes y Participación y Mantención en Educación Superior.

Al ser una entrevista estructurada, las preguntas y variables fueron categorizadas durante el desarrollo de la misma, operacionalizando las respuestas a través de la asignación de un atributo numéricos que fluctuaban entre 0 y 1 donde 0 evidenciaba menor riesgo y 1 mayor riesgo de abandono, pudiendo una pregunta tener entre 2 y cinco gradientes o posibles respuestas. Con ello se construyó un índice de abandono en el cual 12 de las 29 variables presentaron una correlación significativa pudiendo identificar a través de un análisis factorial cinco factores de riesgo de abandono: Proceso de elección vocacional, Condiciones educativas y económicas de la familia, Sostenibilidad de estadía durante la educación superior, Rendimiento académico durante la enseñanza media e implicancias de la vida familiar para el desarrollo personal en la educación superior.

Con lo anterior, se priorizó la focalización de acompañamiento socioemocional para los estudiantes que obtuvieron un factor de riesgo mayor (más cercano al valor 1) y se les aplicó una segunda entrevista que permitió profundizar en los aspectos críticos que podrían condicionar su trayectoria académica. A partir de ahí, se comienza a implementar las consejerías individuales que buscan acompañar y entregar herramientas de apoyo a los estudiantes que comienzan su trayectoria académica en la educación superior.

Si bien las modificaciones realizadas en torno al análisis de datos proveniente de la entrevista de caracterización psicosocial, la cual operacionaliza cuantitativamente las respuestas y el análisis de estas, la entrevista como tal sugiere una serie de atributos, tanto desde la línea de ser un instrumento diagnóstico que entrega vasta información cualitativa y en este caso además, cuantitativa, sobre los estudiantes en función de sus características previas que permiten dar luces sobre un posible riesgo, pero además, es la entrevista una estrategia de acogida para con el estudiante, que potencia y fortalece el vínculo con los programas de la universidad y en este sentido, favorece la identidad del estudiante. Razones por la cual, se hace necesario mantenerla como el primer contacto formal y cercano que establece el estudiante con la vida en la educación superior.

En síntesis, dado el crecimiento de los programas de acceso inclusivo, la experiencia de los equipos profesionales y la incorporación de nuevos criterios metodológicos a los procesos de diagnóstico, han permitido enriquecer, mejorar y focalizar un proceso que resulta clave para el desarrollo de las estrategias de acompañamiento. La transición de este proceso se sintetiza en la tabla N° 1:

Tabla N° 1: Esquema de perfeccionamiento de la entrevista como técnica de diagnóstico

Instrumento	ENTREVISTA MOTIVACIONAL Y VOCACIONAL (2011-2012)	ENTREVISTA DE CARACTERIZACIÓN PSICOSOCIAL (2013-2016)	ENTREVISTA DE CARACTERIZACIÓN PSICOSOCIAL CON FOCO EN FACTORES DE ABANDONO TEMPRANO (2017)
Tipo entrevista	Semiestructurada	Semiestructurada	Estructurada
Enfoque metodológico	Cualitativo	Cualitativo	Multimétodo
Temas	Según ámbitos: Claridad vocacional Motivación y Autoeficacia Estilos de Afrontamiento	Según ámbitos: Características personales Características sociales Características psicológicas	Según dimensiones que agrupan variables: Dimensiones: Demográfica Salud Educativa Vocacional Apoyo familiar Educación de padres Hito Crítico familiar Redes y participación Manutención en educación

			superior
Resultados	Descriptivos	Descriptivos	Índice que identifica el nivel de riesgo de abandono temprano
Alcances	Desarrollo de estrategias de acompañamiento generales y apoyo proceso de elección vocacional.	Orientaciones para consejería individual.	Identificación de estudiantes en situación de potencial abandono. Acompañamiento priorizado y personalizado en función de los factores de riesgo identificados.

Finalmente, cabe señalar que los siete años de implementación de entrevistas a estudiantes, da cuenta de un camino que ha permitido transitar durante el último período hacia un enfoque multimétodo. Con ello, no solo las técnicas y el análisis cualitativo cobran importancia dada su riqueza y capacidad para profundizar en algunos aspectos; sino también los elementos propios del análisis cuantitativo que permite operacionalizar de mejor manera un volumen importante de información. De esta manera, las estrategias de acompañamiento adquieren mayor precisión, permitiendo focalizar en aquellos estudiantes que poseen ciertas características que ponen en mayor riesgo su inserción y trayectoria académica en la educación superior.

Conclusiones

1. La implementación de programas de acceso inclusivo requieren de estrategias de acompañamiento, que permitan la entrega oportuna de herramientas a los estudiantes para enfrentar el hito del primer año en la educación superior.
2. Las características socioeconómicas desfavorecidas de los estudiantes que ingresan a través de estos programas, requieren explícitamente de un vínculo temprano con equipos de profesionales que permitan identificar potenciales situaciones de abandono.
3. La entrevista como técnica sigue siendo una herramienta fundamental para los programas de acceso inclusivo, su perfeccionamiento ha llevado a complejizarla en cuanto a su alcance (dimensiones y variables) y en cuanto al tipo de análisis realizado, transitando de un enfoque eminentemente cualitativo, a uno de combinación de métodos, donde lo cualitativo y cuantitativo se integra subsidiariamente de un método a otro.
4. La identificación de claros factores de riesgo asociados de manera importante al contexto de origen de los estudiantes, han permitido orientar de una manera focalizada el desarrollo de las estrategias de acompañamiento, permitiendo incluso implementar medidas individualizadas para evitar que estudiantes abandonen sus estudios durante el primer año.

Bibliografía

Ávila, A. (1997): Evaluaciones en psicología Clínica. Salamanca: Amarú.

Bleger, J: (1964). La entrevista psicológica. Su empleo en el diagnóstico y la investigación. Ficha editada por el Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Bs.As.

Canales, A. y D. De los Ríos, (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria, en *Calidad en la Educación*. Nº 30, Primer semestre 2009, pp. 49-83.

Carreño, Beatriz; Micin, Sonia; Urzúa, Sergio; (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Enero-Junio, 29-39.

Cubillos, J; Altamirano, O; Prado, G; (2017). Retiro y completación en educación superior. Algunas pistas para repensar programas de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII. 154-172.

Centro de Estudios MINEDUC (2012). *Deserción en la Educación Superior en Chile. Serie Evidencias*. Nº 9.

Donoso, S., Donoso, G. y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, 30, pp. 141.171.

Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education* 31 (3): 266-269.

Henríquez, N. y Escobar, D. (2016). Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la universidad metropolitana de ciencias de la educación revista *Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 71, octubre-diciembre, 2016, pp. 1221-1248.

Micin, Sonia, Farías, Natalia, Carreño, Beatriz, & Urzúa, Sergio. (2015). Beca nivelación académica: la experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena. *Calidad en la educación*, (42), 189-208.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100007>

Moris, E. y Rhamer, B. (2014). Orientación psicosocial para estudiantes de alto rendimiento en contexto. Un modelo en desarrollo. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/4/ponencia_129.pdf

Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37, 62-97.

OCDE (2009). *La educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*.

http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

Rahmer, B, Miranda, R, Gil F.J (2013) "Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa". Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.

Reyes, J.; Escobar, C.; Duarte, J. y P. Ramírez, (2007). «Una aplicación del modelo de regresión logística en la predicción del rendimiento estudiantil», en *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIII, Nº 2, pp. 101-120.

Saldaña, M. y O. Barriga, (2010) «Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile», en *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 16, Nº 4, pp. 616-628.

Silva Laya, Marisol. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(sp), 102-114. Recuperado en 24 de agosto de 2017, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000500010&lng=es&tlng=es

Suarez, L. (2016). *Conceptualizaciones acerca de la entrevista psicológica en el marco de la consulta. Trabajo final de grado*. Universidad de la República, Montevideo – Uruguay.

Tinto, Vincent (1975). *Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research*.

Review of Educational Research 45: 89-125.

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES DISMINUIDOS VISUALES EN LA UTN

FRRE

MARIN, María Bianca – UTN FRRe – mbiancamarin@yahoo.com.ar
MAUREL, María del Carmen – UTN FRRe – mmaurel_38@yahoo.com.ar
BARRIOS, Teresita – UTN FRRe – barriosth@gmail.com
DALFARO, Nidia – UTN FRRe – ndalfaro@frre.utn.edu.ar

Resumen. En este trabajo se presentan los avances realizados en el Proyecto de Investigación “El uso de las TIC para favorecer la inclusión de los disminuidos visuales en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información” que se desarrolla en el grupo GIESIN (Grupo de Investigación Educativa sobre Ingeniería). El mismo surge como respuesta a situaciones concretas planteadas en el Seminario Universitario de las carreras que se desarrollan en la UTN-FRRe. En esta presentación se desarrolla una síntesis relacionada con las capacidades del perfil profesional a formar en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información y de los estilos, características y necesidades educativas de los disminuidos visuales. Asimismo se destacan las primeras acciones abordadas por el equipo a fin de trasladar la teoría en actividades concretas relacionadas con el uso de las TIC en el ámbito universitario.

Descriptor o Palabras Clave: Inclusión, Aprendizaje, Disminuidos Visuales, Ingeniería

1. Introducción

En los últimos años se han incrementado notablemente los esfuerzos de investigación en el desarrollo de estrategias que mejoren la calidad de la educación, a través de las posibilidades que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La inclusión de personas en situación de discapacidad es una obligación de las instituciones educativas, propósito que ha sido liderado por organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y cuyos principios se han expresado a través de diversas declaraciones, conferencias e informes (Parra, Pasuy & Flórez, 2012). El objetivo de estos procesos de inclusión es la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, favoreciendo aquellos factores personales y ambientales que impacten positivamente su nivel de vida, así

como las relaciones laborales y familiares de este grupo poblacional (Henao & Gil, 2009). Lo anterior implica cambiar la visión asistencialista con que la sociedad usualmente ha tratado a los discapacitados, limitando sus posibilidades, por otra en la cual ellos puedan asumir su propio destino con autonomía (Picolo & Mendes, 2013). Es así como los sistemas educativos en varios países de Latinoamérica buscan generar propuestas educativas incluyentes, que garanticen procesos efectivos de aprendizaje, acceso, permanencia, promoción y evaluación para las personas con Necesidades Educativas Especiales, NEE (Fabela & Robles, 2013).

El presente trabajo pretende realizar una primera aproximación de la problemática de alumnos con discapacidad visual en la carrera de ingeniería en sistemas de información, analizar el perfil de los mismos y su vinculación con el perfil profesional, como así también la definición de herramientas tecnológicas que permitan a la institución lograr su integración en el aula.

De acuerdo con lo planteado en el proyecto de investigación: “El uso de las TIC para favorecer la inclusión de los disminuidos visuales en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información”, el análisis se realizará desde tres contextos que puedan abarcar nuestra situación particular, como son lo que ocurre en Latinoamérica, características similares a la de nuestro país; países desarrollados como el de los Estados Unidos y una aplicación particular en la ciudad de Jujuy.

El objetivo es analizar qué está ocurriendo ante esta problemática en estos contextos y poder trasladarlos a nuestra Facultad y en particular a nuestros alumnos y su contexto.

Desde el proyecto de investigación iniciado el presente año, surge como primer paso poder realizar una diversificación de los distintos tipos de asistencia que hay que prestar para la atención a la discapacidad, ante la realidad que existen hoy en todas las universidades y que tiene que ver fundamentalmente con que el currículum es único.

En el mismo se plantea cómo puede favorecer el uso de las TIC la inclusión de los discapacitados, fundamentalmente aquellos que poseen dificultad visual; se pretende fundamentar la oportunidad y necesidad de indagar en esta temática. Una de las principales causas, a priori, tiene que ver con la potencialidad de las herramientas y en particular cuando se las aplica a una carrera tan particular y cercana a éstas como es la Ingeniería en Sistemas de Información.

Como objetivo específico, se definió analizar las características educativas de los disminuidos visuales en las carreras universitarias, en especial en Ingeniería en Sistemas de Información. Se pretende además, realizar un análisis actual de legislación vigente, y antecedentes bibliográficos que nos permitan tomar conciencia tanto institucional como social de la problemática. Asimismo, se intenta poner en evidencia, cuáles son las capacidades limitativas que posee una persona no vidente desde el orden físico y cómo éstas no limitan para nada su forma de pensar y comprender, pudiendo estar en el aula

como uno más de los alumnos sin necesidad de ser diferenciado, siempre y cuando se les otorguen las herramientas adecuadas.

2. Perfil Profesional del Ingeniero en Sistemas de Información

El Ingeniero en Sistemas de Información de la Universidad Tecnológica Nacional adquiere capacidades para la interpretación y resolución de problemas mediante el empleo de la metodología de sistemas y la tecnología de procesamiento de información. Es capaz de integrar información de diversos campos disciplinarios a un proyecto común.

Entre los alcances del título de ingeniero en sistemas de información, enmarcados en la Resolución Ministerial N°1570, del año 2015, encontramos que los graduados de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información tienen las siguientes incumbencias profesionales:

1. Planificar, dirigir, realizar y/o evaluar proyectos de relevamiento, análisis, especificación, diseño, desarrollo, implementación, verificación, validación, puesta a punto, mantenimiento y actualización, para todo tipo de personas físicas o jurídicas de: Sistemas de Información y Software vinculado indirectamente al hardware y a los sistemas de comunicaciones de datos.

2. Determinar, aplicar y controlar estrategias y políticas de desarrollo de Sistemas de Información y de software.
3. Evaluar y seleccionar los lenguajes de especificación, herramientas de diseño, procesos de desarrollo, lenguajes de programación y arquitecturas de software relacionados con el punto 1.
4. Evaluar y seleccionar las arquitecturas tecnológicas de procesamiento, sistemas de comunicación de datos y software de base, para su utilización por el software vinculado al punto 1.
5. Diseñar metodologías y tecnologías para desarrollo de software vinculados al punto 1.
6. Organizar y dirigir el área de sistemas de todo tipo de personas físicas o jurídicas, determinar el perfil de los recursos humanos necesarios y contribuir a su selección y formación.
7. Planificar, diseñar, dirigir y realizar la capacitación de usuarios en la utilización del software vinculado al punto 1.
8. Determinar y controlar el cumplimiento de pautas técnicas, normas y sus procedimientos que rijan el funcionamiento y la utilización del software vinculado en el punto 1.
9. Elaborar, diseñar, implementar y/o evaluar métodos y normas a seguir en cuestiones de seguridad de la información y los datos procesados, generados y/o transmitidos por el software.
10. Establecer métricas y normas de calidad, y seguridad de software, controlando las mismas a fin de tener un producto industrial que respete las normas nacionales e internacionales. Control de la especificación formal del producto, del proceso de diseño, desarrollo, implementación y mantenimiento. Establecimiento de métricas de validación y certificación de calidad.
11. Realizar arbitrajes, peritajes y tasaciones referidas a las áreas específicas de su aplicación y entendimiento.

Mientras que el perfil del graduado establecido en el diseño curricular de la carrera, establecido en la Ordenanza N° 1150 del Consejo Superior es el siguiente:

“El ingeniero en Sistemas de Información es un profesional de sólida formación analítica que le permite la interpretación y resolución de problemas mediante el empleo de metodologías de sistemas y tecnologías de procesamiento de información. Por su preparación resulta especialmente apto para integrar la información proveniente de distintos campos disciplinarios concurrentes a un proyecto común. La capacidad adquirida en la Universidad Tecnológica Nacional le permite afrontar con solvencia el planeamiento, desarrollo, dirección y control de los sistemas de información. Posee conocimientos que le permiten administrar los recursos humanos, físicos y de aplicación que intervienen en el desarrollo de proyectos de sistemas de información. Adquiere capacidades que lo habilitan para el desempeño de funciones gerenciales acordes con su formación profesional. Está capacitado para abordar proyectos de investigación y desarrollo, integrando a tal efecto equipos interdisciplinarios en cooperación, o asumiendo el liderazgo efectivo en la coordinación técnica y metodológica de los mismos. La enseñanza recibida lo habilita para una eficiente transmisión de conocimientos”.

Resumiendo, la preparación integral recibida en materias técnicas y humanísticas, lo ubican en una posición relevante en un medio donde la sociedad demandará cada vez más al ingeniero un gran compromiso con la preservación del medio ambiente, el mejoramiento de la calidad de vida en general y una gran responsabilidad social en el quehacer profesional.

3. Características de los Alumnos con Discapacidad Visual

Un alumno Disminuido Visual es el que está privado, en parte o en su totalidad, sólo de la vista, pero el resto de los sentidos están intactos (siempre y cuando no tenga otra discapacidad asociada), viniendo a suplantar esta carencia con la agudeza de los demás sentidos, pudiendo elevar la cota de algunos de ellos a unas alturas inalcanzables para muchas personas sin problemas de visión.

El apoyo educativo a los alumnos con disminución visual debe partir del conocimiento de las características determinadas por su patología. De esta manera podemos adecuar el entorno para que su funcionamiento visual sea el adecuado y poder poner en práctica una serie de estrategias de intervención, donde es clave la coordinación entre los miembros de la Institución Universitaria.

La potencialidad de cada uno para aprender a funcionar en óptimas condiciones en su medio familiar, escolar y en su entorno social puede ser fomentada o inhibida por la actitud de las personas que le rodean.

El diagnóstico de la situación de disminuido visual se realiza de acuerdo con dos parámetros básicos: la agudeza visual y el campo de visión.

La agudeza visual hace referencia a la habilidad para discriminar claramente detalles finos en objetos o símbolos a una distancia determinada (Barraga, 1985), admitiendo que el ojo normal tiene una agudeza visual 1/1, lo que quiere decir que es capaz de diferenciar dos líneas paralelas cuya separación respecto del ojo forman un ángulo de un minuto.

Con respecto al campo visual se afirma que el normal tiene unos límites en su parte externa o temporal de 90°, en la parte interna o nasal de 60°, en su parte superior de 50° y en la parte inferior de 70°.

A la luz de los datos anteriores, según el criterio oftalmológico adoptado por nuestro país, se considera ciego legal quien posea en el ojo de mejor visión una agudeza visual con corrección de 0'1 (1/10 en la Escala de Wecker), o quien sobre pasándola presenta una reducción del campo visual de 10° o menos.

Las personas que mantienen un resto visual útil plantean una problemática específica, ya que, siendo legalmente ciego, no lo son funcionalmente. Estas personas, mantienen una agudeza visual y un campo visual aprovechable en múltiples situaciones y aprendizajes. Educativamente deben ser tratados de modo diferente a los ciegos. Las personas ciegas totales constituyen un mínimo porcentaje de la población.

Otros criterios de clasificación desde el punto de vista educativo, es el que responde en la capacidad visual para utilizar el sistema lecto-escritor:

A. Personas con disminución visual grave sin restos aprovechables para la lectura funcional en tinta. Se corresponde con el grupo de personas que, a pesar de utilizar ayudas y poder leer grandes titulares en tinta o textos con ayuda de auxiliares específicos estáticos, han de recurrir al braille.

B. Personas con disminución visual grave con resto para la lectoescritura en tinta. El acceso a la lectura y escritura en tinta corresponde a las personas disminuidas visuales con una relativa buena capacidad visual, necesiten o no el uso de lentes e instrumentos específicos en el desempeño de estas actividades.

La disminución visual puede plantear más dificultades para el aprendizaje si aparecen asociados a ella otros déficits. Si la deficiencia añadida es también de índole sensorial, como, por ejemplo, la falta de audición.

Dependiendo del grado de visión o de su funcionalidad los sujetos podrán presentar algunas necesidades similares a las de los sujetos ciegos; pero en general los sujetos con disminución visual necesitarán:

- En algunos casos habrá alumnos que necesiten trabajar con el sistema braille a pesar de que su resto visual le permite realizar otras tareas.
- Complementar la información recibida visualmente con otros sentidos. Cuando el resto visual no les permite acceder a toda la información, puede ser necesario complementar a través de información verbal o táctil.
- Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento visual. Habitualmente este alumnado necesita “aprender a ver”, es decir, aprender a utilizar su resto visual de la manera más eficaz posible.
- Conocer y asumir su situación visual. La presencia del resto visual hace que no se identifiquen como personas con déficits, lo que, en muchos casos, conlleva el rechazo de las ayudas y programas educativos que compensarán las necesidades educativas que presentan.

Según Cangelosi (2006), podemos realizar una clasificación evitando un criterio estrictamente numérico: 1) Ciegos totales: No tienen ninguna percepción luminosa, por lo tanto ninguna percepción visual, 2) Deficientes visuales profundos: poseen alguna visión, pero aun así, utilizan técnicas propias de las personas ciegas, 3) Deficientes visuales severos: requieren más tiempo y energía para desarrollar tareas visuales de detalle, logrando un desempeño visual aceptable y 4) Deficientes visuales moderados: presentan una capacidad de desempeño visual casi al mismo nivel que las personas con capacidad visual normal.

4. Vinculación entre las Características de los Disminuidos Visuales y el Perfil del Ingeniero en Sistemas de Información.

El inicio del nuevo milenio llega también con el desarrollo de nuevas tecnologías: el mejoramiento de los lectores de pantalla para los distintos sistemas operativos, el desarrollo de hardware como impresoras y líneas braille, los equipos para lectura integrados con escáner, voz electrónica y software para Reconocimiento Óptico de Caracteres OCR; ampliaron las posibilidades y oportunidades de aquellas personas con discapacidad visual que aspiraban a estudiar otras carreras distintas a las artes y humanidades.

Empezaron a surgir técnicos en sistemas, ingenieros de sistemas, estudiantes de matemática pura, terapia física, licenciados en química, administradores de empresas, economistas, comunicadores sociales, técnicos en mantenimiento de computadores y redes, masajistas, programadores de software, entre otros.

En función a las características que presentan los disminuidos visuales y las habilidades o capacidades que deben poseer los Ingenieros en Sistemas de Información no habría inconvenientes para que los primeros pudieran acceder y transitar una carrera de ingeniería en sistemas de información.

Ahora bien, para que el sujeto con disminución visual pueda adquirir las capacidades y habilidades enunciadas en el perfil profesional, debe transitar un proceso de enseñanza y aprendizaje planificado con las tecnologías apropiadas a las características de los sujetos con disminución visual.

Las TIC se han incorporado de alguna manera en los niveles primario y secundario, siendo mayor en educación de pre y postgrado. En las carreras universitarias es importante notar que no se observan modificaciones al currículo que se orienten hacia el uso de las TIC como herramientas pedagógicas que se incorporen al desarrollo de las diferentes asignaturas.

El uso de las TIC para la educación de estudiantes universitarios con discapacidad visual es muy limitado.

El uso de las TIC como herramientas para los procesos en el aula, aunque es reconocido desde lo teórico, no llega a concretarse, sobre todo por falta de formación de los docentes, por exceso de alumnos y por no disponer de presupuesto para equipamiento.

5. Primeros Pasos para la inclusión de disminuidos visuales en la UTN FRRe

Habiéndose presentado casos de alumnos con la problemática descrita en el apartado 4, se manifiesta la necesidad de comenzar a trabajar en la temática. De allí surge la iniciativa del Proyecto de Investigación “El uso de las TIC para favorecer la inclusión de los disminuidos visuales en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información”, con el objetivo de analizar herramientas TIC que permitan al estudiante con una disminución visual a llevar adelante un estudio eficaz.

Se analizaron hasta el momento dos herramientas informáticas: JAWS y NVDA, que son lectores de pantalla que permiten a una persona con una disminución visual, poder entender qué información se está mostrando en pantalla. Se encuentra en desarrollo un análisis exhaustivo de estas herramientas para verificar cuál de ellas es la más adaptable al contexto de nuestra facultad y a las herramientas utilizadas, especialmente al campus virtual Moodle.

Además, se están documentando los estándares de accesibilidad necesarios para una producción de materiales adecuado a las necesidades de las personas con alguna disminución visual. Para ello es necesario considerar para las distintas herramientas de producción de texto, tamaños de fuentes, color, estilo, títulos, tablas, imágenes, entre otros parámetros.

Otra de las actividades desarrolladas fue la formulación de una encuesta destinada a los profesores dictantes de materias de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información para relevar sus necesidades en cuanto a la temática y, recabar experiencias. En un primer análisis, se detectó la necesidad de tener un procedimiento escrito de pautas a considerar en el caso de presentarse un

alumno con estas necesidades. Dicho procedimiento se encuentra en construcción.

Se espera obtener conclusiones más categóricas al finalizar el año 2017, construir el procedimiento de pautas para la elaboración de material especial y asimismo realizar pruebas de las herramientas que actualmente se encuentran en estudio.

6. Conclusiones

En la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información convergen diversos campos de conocimientos: matemáticas, programación, gestión de datos, software, hardware y redes.

El rol del ingeniero en sistemas es facilitar el rendimiento exitoso de las organizaciones a través de una formación crítica y analítica para detectar futuras necesidades y solucionar problemas

El desarrollo de este perfil, en personas con disminución visual se puede lograr en tanto y en cuanto, para desarrollar los aprendizajes, tengamos en cuenta que no sólo es necesario contar con los recursos de infraestructura y didácticos, sino que los mismos sean accesibles. Se considera que para lograr transitar el camino hacia la inclusión y equidad educativa se requiere pensar en la accesibilidad como una necesidad indiscutible tanto para los educadores como para los alumnos, a fin de lograr acortar la brecha para personas que posean algún nivel de discapacidad. Es por ello que -a través de las TIC- se promueve la producción de material accesible y disponible para todos.

Además necesitamos un docente capacitado y profesional en el aula; que pueda desarrollar la clase adecuándose a las necesidades de los sujetos con disminución visual. Acordamos con Castignani (2010), que en la enseñanza universitaria encontramos que el abordaje de las adaptaciones curriculares, plantea desafíos y dificultades. Existe frecuentemente, a nivel docente, escaso o confuso conocimiento sobre la problemática de la discapacidad y el proceso de enseñanza y aprendizaje adaptado, persistiendo inadecuados modelos, concepciones y actitudes.

Finalmente, debemos considerar el contexto socio familiar para lograr el éxito del alumno en el proceso educativo. Es importante tener en cuenta estos factores, puesto que no existe un único perfil del alumno con disminución visual. La adecuación del proceso educativo dependerá del grado de disminución que tenga, el momento en que ha adquirido esta discapacidad, como de las experiencias familiares, sociales y educativas que ha vivido.

Referencias

- Barraga, N. Guía del Maestro para el desarrollo de la capacidad del aprendizaje visual y la utilización de la pobre visión. 1975 en Argentina: AFOB. Barraga, N. Disminuidos visuales y aprendizaje, Enfoque evolutivo, Madrid: ONCE. 1985
- Cangelosi, D. La integración del niño discapacitado visual. Buenos Aires: Noveduc. 2006

- Castignani, M. L. (2010) La inclusión social de los alumnos con discapacidad visual: El desafío de la Educación Superior. Parte 14. Cap. 75 en Escalada, R., Zubkow, V., Gastaldi, M., Marini, M. (Comp). Libro I Congreso Universitario Latinoamericano de Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental. (pp.546-553). Rosario: Laborde.
- Henao, C. & Gil, L. (2009). Calidad de vida y situación de discapacidad. Hacia la Promoción de la Salud, 4(2), 112-125; 2009 Recuperado de http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/PromocionSalud14%282%29_9.pdf
- Fabela & Robles. Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular. En Aprender a ser docente. Simposio Internacional; 2013. <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/3/FabelaCardenasMarthaArmid aRoblesTrevinoLauraAlicia.pdf>
- Parra, A. M., Pasuy, L. J., & Flórez, J. A. Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: Clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas (Tesis de grado). Universidad de Manizales, Colombia; 2013

SER HOMBRE, FACTOR PARA NO TERMINAR LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA: LA EXPERIENCIA MEXICANA EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS

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

AMPILLO LABRANDERO, Magda
GARCÍA MINJARES, Manuel
MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Adrián
SÁNCHEZ MENDIOLA, Melchor

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC),
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Correos: mcl@unam.mx, mminjares@unam.mx,
adrianmartinez38@gmail.com, melchorsm@unam.mx

Resumen. Actualmente en el sistema universitario más de la mitad de los estudiantes, tanto de países desarrollados como no desarrollados, son mujeres (UNESCO 2008,2009,2010); y de acuerdo con la OCDE (2015), también son más mujeres las que terminan sus carreras. El presente trabajo analiza en 20 cohortes reales de estudiantes mexicanos, de 1988 a 2007, los porcentajes de hombres y mujeres que no terminaron la licenciatura una vez agotado el tiempo adicional (50% de la duración de la carrera) que estipula la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para concluir los estudios. En la educación superior son escasas las investigaciones de cohortes reales que abarquen varias décadas. El principal reto de este tipo de estudios es que se tienen que calcular los indicadores por año de cada uno de los alumnos que ingresan a una carrera y en instituciones de gran matrícula la sistematización de la información es de generaciones recientes y no se tiene información histórica. Nuestro trabajo tiene un alcance correlacional. Para el análisis se utilizó una base de datos longitudinal. Los resultados muestran que, en promedio, 48% de los alumnos inscritos en la licenciatura son hombres. El porcentaje de mujeres que no termina es de 42%, en comparación con 56% en los hombres. Esta brecha entre hombre y mujeres de 14 puntos porcentuales se mantiene prácticamente constante a lo largo de los 20 años. Cuando los porcentajes se analizan por áreas de conocimiento, el área de las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías es la que tiene los porcentajes más elevados de estudiantes que

no concluyen (hombres: 70% y mujeres: 60%). Le siguen el área de humanidades y las artes (hombres: 65% y mujeres: 52%); los porcentajes en las ciencias biológicas, químicas y de la salud y en las ciencias sociales son los más bajos y se mantienen iguales en ambas áreas (hombres: 47% y mujeres: 38%). A lo largo del tiempo cada vez hay mayor eficiencia terminal, por lo tanto, los porcentajes de estudiantes que no terminan han bajado en las cuatro áreas, sin embargo, la brecha a favor de las mujeres se mantiene constante en los 20 años del estudio. Análisis de regresión logística mostraron que, en comparación a una mujer, es casi 50% más factible que un hombre no termine la licenciatura. Los resultados del trabajo tienen implicaciones para la planeación universitaria y el desarrollo de políticas educativas.

Descriptores o Palabras Clave: Educación superior, Desempeño por sexo, Estudios inconclusos, Área de conocimiento.

1. Introducción

Actualmente, en muchos países del mundo hay más mujeres que hombres inscritos a nivel universitario. Datos de la UNESCO (2008, 2009, 2010) indican que más de la mitad de los estudiantes universitarios, tanto de países desarrollados como menos desarrollados, son mujeres. Según la OCDE (2015), las mujeres también tienen más probabilidades de completar sus estudios, sus datos sugieren, en promedio, una ventaja de 16% (47% mujeres y 31% hombres).

Aun cuando se sabe de las consecuencias negativas de abandonar la universidad (Bassi, M., Busso. M & Muños. JS, 2013; Braxton, Hirschy, McClendon, 2004; de Vries, León, Romero & Hernández, 2011; Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2005; Seidman, 2012; Vera, Ramos, Sotelo, Echeverría & Serrano, 2012) y la literatura acerca de la importancia de los factores personales, académicos e institucionales en el desempeño académico y el egreso es extensiva (Pascarella & Terenzini, 2005), el papel que juega el sexo en el abandono escolar no ha recibido suficiente atención en las universidades latinoamericanas.

Las universidades tienen la obligación de adaptarse a las necesidades de sus estudiantes para desarrollar acciones adecuadas y programas integrales para dar servicio a poblaciones estudiantiles con un amplio rango de habilidades académicas y diferencias sociodemográficas (Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2005). En este contexto, hay una necesidad por estudiar la relación entre abandono y sexo para poder desarrollar intervenciones apropiadas. Nuestro estudio recupera los datos de 20 años de los alumnos y alumnas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

1.1 El contexto universitario

La UNAM destaca por su antigüedad, tamaño y prestigio en América Latina. Atiende alrededor de 350,000 estudiantes: 112,624 de bachillerato, 205,648 de licenciatura y 30,363 de posgrado. La gran mayoría de las 120 carreras que ofrece tienen planes de

estudio que duran entre 8,9 y 10 semestres y unas pocas planes que se completan en 4 ó 5 años. La UNAM otorga a sus estudiantes un 50% de tiempo adicional en función de la duración de la carrera para completar los créditos de la licenciatura cursada. Si los alumnos no terminan los cursos durante este tiempo ya no pueden inscribirse a clases regulares y la única forma de acreditar las asignaturas pendientes es presentando exámenes extraordinarios.

En la UNAM las carreras se agrupan en cuatro áreas de conocimiento: 1) Ciencias físicas, matemáticas y de las ingenierías, 2) Ciencias biológicas, químicas y de la salud, 3) Ciencias sociales y 4) Humanidades y artes.

1.2 El estudio y las preguntas

En la educación superior son escasas las investigaciones de cohortes que abarquen varias décadas. El principal reto de este tipo de estudios es que se tienen que calcular los indicadores por año de cada uno de los alumnos que ingresan a una carrera y en instituciones de gran matrícula la sistematización de la información es de generaciones recientes y no se tiene información histórica (Martínez Rizo, 2001).

El presente trabajo se basa en un diseño de cohortes reales que involucra aproximadamente 600,000 estudiantes que ingresaron oficialmente en los años 1988 a 2007 a una licenciatura de la UNAM.

El uso de múltiples cohortes permite estudiar el cambio de los indicadores a lo largo del tiempo e identificar cohortes más exitosas que otras.

De acuerdo a los datos de los últimos 20 años, las preguntas que busca responder este trabajo se agruparon de la siguiente manera 1) ¿en qué medida difieren los porcentajes de estudios inconclusos de los hombres y de las mujeres? y ¿los porcentajes han cambiado con los años? 2) ¿existen diferencias entre las áreas de conocimiento?, y 3) ¿qué tan probable es que un hombre, con relación a una mujer, no termine sus estudios de licenciatura una vez concluido el tiempo adicional que otorga la universidad?

Datos previos de la UNAM (2010) muestran que los alumnos que no terminan la carrera durante el tiempo adicional tienen pocas posibilidades de hacerlo. No obstante, la universidad ofrece la oportunidad casi ilimitada para que los estudiantes completen los cursos pendientes en exámenes extraordinarios, por lo tanto, dadas las políticas de la institución no podemos decir que aquellos que no concluyen necesariamente abandonan de manera permanentemente sus estudios, ya que existe la posibilidad de que en un futuro terminen las asignaturas pendientes. Por lo tanto, para los fines de este estudio decidimos no utilizar la palabra abandono y en su lugar nos referimos al término *estudios de licenciatura inconclusos*.

Los datos llegan hasta el año 2007 porque se debe considerar la duración de la carrera más el tiempo adicional, para una carrera que dura 5 años hay que calcular ocho años (5 años de la carrera + 3 años del tiempo adicional).

2. Metodología

Es un estudio con un alcance correlacional en el que se utilizó una base de datos longitudinal. Se abarcaron 20 cohortes reales de estudiantes de licenciatura correspondientes a los años 1988 a 2007. En total se analizaron las historias académicas de 581,166 alumnos, cifra que corresponde a toda la población de este nivel educativo. La información la proporcionó la dirección de administración escolar y los datos se procesaron en la instancia de evaluación educativa de la universidad.

2.1 Variables

Año: Alumnos que ingresan por primera vez a una carrera en un año determinado. Por ejemplo, 2007 representa a un alumno que empezó la licenciatura en el ciclo escolar 2007.

Ingreso: Proporción de hombres y mujeres inscritos en la universidad. Se calcula dividiendo el número de hombres y mujeres inscritos en un año dado entre el total de alumnos en la cohorte.

Estudios inconclusos: Porcentajes de hombres y mujeres que al término del tiempo adicional que otorga la universidad para terminar los estudios no han completado los cursos que marca el plan de estudios de la carrera cursada. Se calculan dividiendo el número de hombres (o mujeres) que no concluyeron en un año dado, entre el total de hombres (o mujeres) en la cohorte.

Área de conocimiento: Corresponde a cada una de las áreas de conocimiento en las que se agrupan las licenciaturas de la universidad: 1) Ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías, 2) Ciencias biológicas, químicas y de la salud, 3) Ciencias sociales y 4) Humanidades y artes.

2.2 Análisis de datos

Se utilizaron estadísticas descriptivas para tener un panorama de la matrícula de ingreso y del número y porcentaje de hombres y mujeres que no terminaron los estudios una vez concluido el tiempo adicional que estipula la UNAM. Ya que se trabajó con toda la población no fue necesario correr estadísticas descriptivas. Regresiones logísticas se usaron para calcular las probabilidades.

3. Resultados

Los resultados se presentan en función de las preguntas de investigación y se dividieron en tres partes.

3.1 Estudios inconclusos de 1988 a 2007

En la Tabla 1 se muestra el ingreso y los porcentajes de hombres y mujeres que no terminaron los estudios. En promedio, 48% de los alumnos inscritos en la licenciatura son hombres. Es interesante notar que en los primeros años había más hombres, pero acorde con la tendencia mundial, en años más recientes hay ligeramente más mujeres (ver Figura 1). Es mayor el porcentaje de hombres que, en promedio, no termina la licenciatura (56%), en comparación a las mujeres (42%). En la Figura 2 se muestra que, a lo largo de los años, en ambos sexos, los porcentajes de inconclusión han disminuido, no obstante, la brecha entre hombres y mujeres, que en promedio es de 14 puntos porcentuales, se mantiene prácticamente constante a lo largo de los 20 años.

Tabla 1. Ingreso y porcentaje de hombres y mujeres que no terminaron la licenciatura

Año	Ingreso				Porcentaje de hombres y mujeres que no terminan la licenciatura por área de conocimiento									
					Global		Ciencias Físico-Mate e Ing.		Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud		Ciencias Sociales		Hum. y de las Artes	
	Total	M	H	H (%)	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
1988	29,595	13,625	15,970	54	51	68	70	84	48	57	47	59	59	73
1989	29,721	14,266	15,455	52	51	67	68	83	47	53	46	57	61	73
1990	28,523	14,055	14,468	51	48	64	67	80	44	50	43	54	57	67
1991	28,954	14,777	14,177	49	45	58	62	73	42	46	41	50	54	67
1992	29,024	14,879	14,145	49	45	58	67	74	41	45	39	47	57	66
1993	28,921	15,086	13,835	48	43	56	65	71	38	44	38	46	55	68
1994	28,954	15,089	13,865	48	43	57	65	72	37	44	37	45	58	72
1995	28,068	14,815	13,253	47	42	55	60	69	38	45	38	43	55	66
1996	29,880	15,541	14,339	48	43	56	65	71	38	47	37	43	56	68
1997	29,545	15,079	14,466	49	43	57	61	71	37	47	40	45	55	71
1998	29,603	14,878	14,725	50	45	59	63	72	40	49	41	49	58	70
1999	29,455	15,065	14,390	49	48	62	69	76	41	51	45	52	60	72
2000	27,391	14,351	13,040	48	45	58	61	72	40	49	43	51	55	67
2001	26,275	14,207	12,068	46	37	53	55	65	35	46	32	46	47	65
2002	28,481	15,372	13,109	46	36	52	55	64	33	44	32	43	43	60
2003	28,972	15,113	13,859	48	36	51	52	63	32	43	31	44	47	58
2004	28,054	15,267	12,787	46	36	50	52	61	33	42	32	43	44	58
2005	29,748	16,114	13,634	46	35	49	50	60	32	42	31	43	45	53
2006	30,972	16,984	13,988	45	35	47	48	57	34	42	30	39	43	56
2007	31,030	16,710	14,320	46	36	48	49	58	34	44	30	41	45	54
Total	581,166	301,273	279,893	48	42	56	60	70	38	47	38	47	52	65

M= Mujeres, H= Hombres.

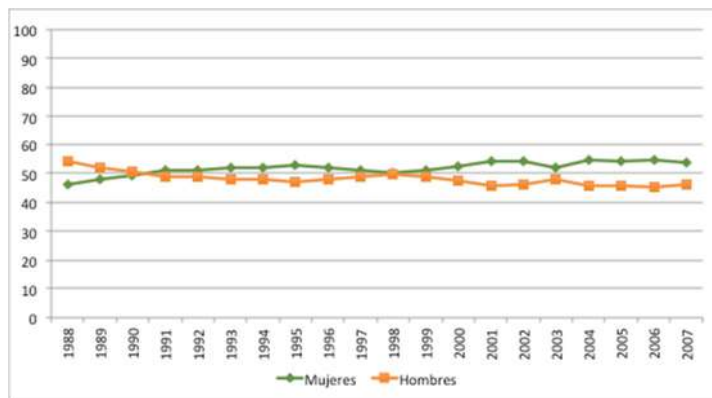


Fig. 1 Porcentaje de ingreso de hombres y mujeres

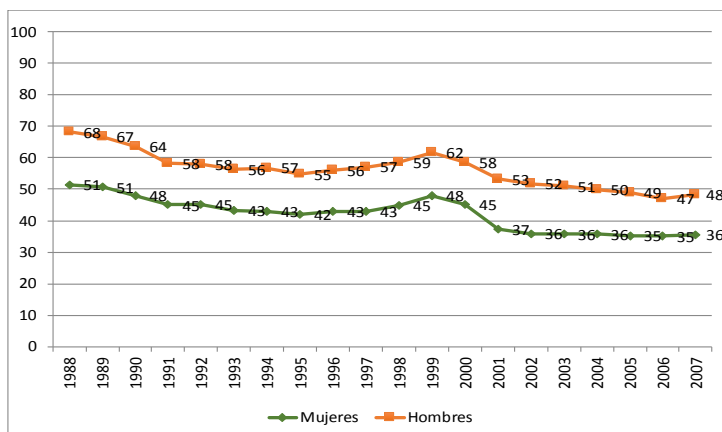


Fig. 2 Porcentajes globales de hombres y mujeres que no terminaron la licenciatura

3.2 Diferencias por áreas de conocimiento

Al analizar los porcentajes por cada una de las cuatro áreas de conocimiento se observan que los hombres tienen siempre los mayores porcentajes (ver Tabla 1). El área de las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías es la que tiene los porcentajes más elevados de no conclusión (hombres: 70% y mujeres: 60%). Sigue el área de humanidades y las artes (hombres: 65% y mujeres: 52%). Los porcentajes en las ciencias biológicas, químicas y de la salud y de las ciencias sociales son los más bajos y se mantiene iguales en ambas áreas (hombres: 47% y mujeres: 38%). En las Figuras 3, 4, 5 y 6 se aprecia que a lo largo del tiempo los porcentajes en las cuatro áreas de conocimiento han disminuido, sin embargo, la brecha a favor de las mujeres se mantiene constante en los 20 años del estudio.

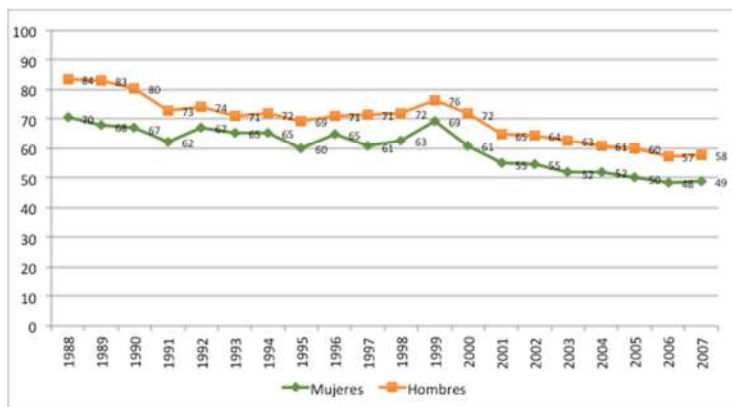


Fig. 3 Porcentajes de hombres y mujeres que no terminaron la licenciatura en el área de las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías

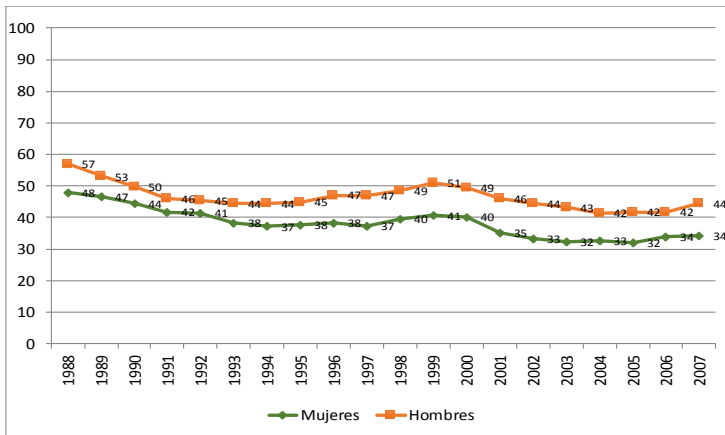


Fig. 4. Porcentajes de hombres y mujeres que no terminaron la licenciatura en el área de las ciencias biológicas, químicas y de la salud

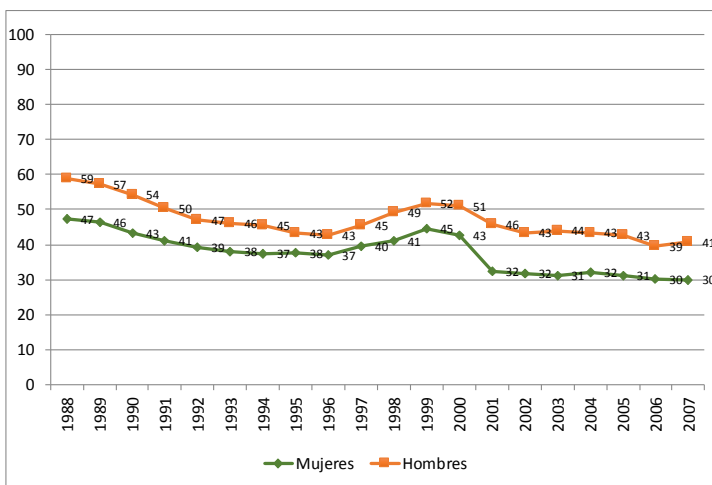


Fig. 5. Porcentajes de hombres y mujeres que no terminaron la licenciatura en el área de las ciencias sociales

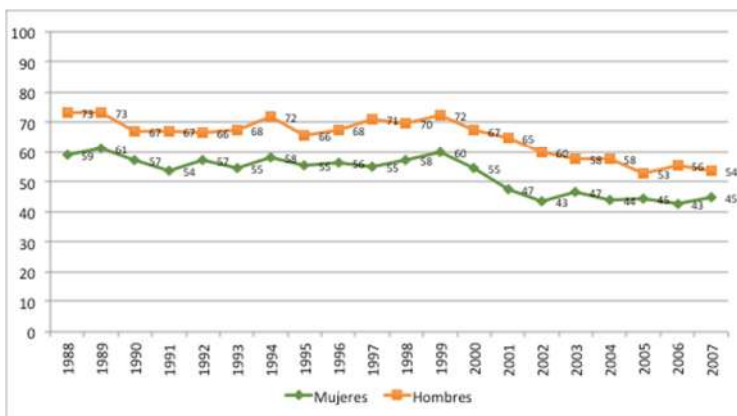


Fig. 6. Porcentajes de hombres y mujeres que no terminaron la licenciatura en el área de las humanidades y las artes

3.3 Probabilidades de no concluir los estudios

Para contestar a la pregunta sobre la probabilidad de que hombres y mujeres no concluyan sus estudios se ajustaron modelos de regresión logística. Los resultados mostraron que es casi 50% más factible que un hombre, con relación a una mujer, no termine la licenciatura una vez concluido el tiempo adicional, (Exp (B)=1.487, $p < .001$)⁹⁸, ver Tabla 2. El mismo análisis confirmó que hay mayores probabilidades de no terminar en las ciencias físico-matemáticas e ingenierías y en las humanidades y las artes que en las otras áreas (Exp (B)=2.580, $p < .001$ y Exp (B)=1.925, $p < .001$). Es interesante notar que la probabilidad de no concluir en el área de las ciencias físico-matemáticas es dos veces mayor que en las otras áreas⁹⁹.

Tabla 2. Resumen de regresión logística.

Variable	B	SE	Exp (B)	Estadístico Wald
Sexo	0.40	0.005	1.487	5245.247 *
Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías	0.95	0.007	2.580	18980.462 *
Humanidades y Artes	0.66	0.009	1.925	5670.915 *
Año	-0.03	0.000	0.967	6152.275 *

* $p < .001$.

Categorías de referencia: Mujeres y otras áreas.

4. Conclusiones y discusión

Los resultados ponen en evidencia que los hombres están en mayor riesgo que las mujeres de no concluir los estudios de licenciatura después de finalizado el tiempo adicional que otorga la universidad. Los análisis muestran que es casi 50% más factible que un hombre no termine su carrera. Es importante resaltar que la “brecha” que separa a los dos sexos se mantiene constante en los 20 años y se observa en las cuatro áreas de conocimiento.

Recordemos que una vez agotado el tiempo adicional los alumnos ya no pueden cursar clases regulares y que sólo pueden acreditar las asignaturas pendientes vía exámenes extraordinarios. Sabemos que son muy pocos los estudiantes que después logran terminar los créditos, por lo tanto, los datos reflejan el abandono y el rezago.

En esta fase del estudio todavía se desconocen cuáles son las causas que hacen que haya un mayor abandono en hombres que en mujeres, no obstante, la tendencia de todos los alumnos en los últimos años es de una mayor eficiencia terminal y un menor abandono. La diferencia entre ambos sexos obedece sin duda a múltiples factores que valdría la pena considerar en futuros estudios.

Nuestro estudio tienes varias fortalezas. Desde una perspectiva metodológica, usar cohortes reales da un panorama sólido y confiable de los porcentajes de no

⁹⁸ La razón de momios (Exp (B)) = 1.48 significa que hay 48% mayor posibilidades de que los hombres no egresen con respecto a las mujeres. En el trabajo a la cifre se redondeo a 50%.

⁹⁹ La razón de momios (Exp (B)) = 2.58, significa que la posibilidad de un alumno del área de la ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías de no egresar es, si se redondea, 2.6 veces mayor con respecto a un alumno de las otras áreas de conocimientos. De la misma manera se interpreta la razón de momios = 1.925.

conclusión a lo largo de los últimos 20 años. La recolección de datos de toda la población provee al estudio de validez externa y permite la generalización de resultados. Estudios futuros deberían enfocarse en aspectos socio-culturales y recolectar datos cualitativos para entender mejor qué hace que los hombres estén en mayor riesgo educativo.

Una de las metas de este estudio es informar a administrativos, académicos y docentes acerca de la importancia del sexo como uno de los factores fundamentales en la conclusión de los estudios de licenciatura. El estudio es un primer paso de una investigación más amplia que busca conocer factores personales, académicos e institucionales asociados al abandono, rezago y egreso en la licenciatura. Futuras fases van a incluir información académica y sociodemográfica más detallada. Esperamos que estos esfuerzos sirvan para generar estrategias educativas integrales y adecuadas para nuestra población estudiantil.

Referencias

- Bassi, M., Busso, M & Muños, JS. (2013) Is the glass half empty or half full?: School Enrollment, Graduation, and Dropout Rates in Latin America. Inter-American Development Bank. Research Dept. IV. Title. V. Series.
- Braxton, J., Hirschy, A. & McClendon, S. (2004). Understanding and reducing college student departure. ASHE-ERIC Higher Education Report, 30
- De Vries, W., León P., Romero, F.& Hernández, I. (2011) ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. Revista de la Educación Superior, 40(160), 29-50.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2005). Student success in college: Creating conditions that matter. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Martínez Rizo, F. (2001). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. En A. Romo López (Coordinadora), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio (pp. 25-50). Ciudad de México, México.: ANUIES.
- OECD (2015). Education at a Glance 2015. OECD Publishing.
- Pascarella E.T., & Terenzini, P.T. (2005). How college affects students: A third decade of research. Vol 2. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seidman, A. (2012). College student retention: A formula for success. 2nd Ed. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- UNAM (2010). Panorama del egreso de la licenciatura de la UNAM de las generaciones 1986 a 2004. Informe interno de trabajo. Dirección General de Evaluación Educativa. Ciudad de México, México: UNAM.
- UNESCO. (2008). Gender parity in education: Not there yet. Extraído el 20 de mayo de 2010 [http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/UISFactsheet_2008_No% 201_EN.pdf](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/UISFactsheet_2008_No%201_EN.pdf)
- UNESCO. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Extraído el 15 de mayo de 2016 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>.
- UNESCO. Institute for Statistics (2010). Gender parity in primary and secondary education <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs4-gender-parity-in-primary-and-secondary-education-en.pdf>
- Vera, J., Ramos,D., Sotelo, M., Echeverría, S. & Serrano, D. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(7), 42-57

**FACTORES DE PERMANENCIA O ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE COHORTE 2016**

ATAL, Denisse
HERNANDEZ, Luz
Universidad Central - CHILE
e-mail: denisse.atal@ucentral.cl
luz.hernandez@ucentral.cl

Resumen. En Chile, 3 de cada 10 estudiantes de pregrado dejan su carrera durante su primer año de estudios por diversos motivos, lo que preocupa tanto al Estado como a los distintos actores del sistema. Por tanto, es fundamental conocer los factores que inciden en la retención y deserción de los estudiantes para adoptar acciones que permitan enfrentar la deserción de mejor manera. En este contexto, el presente estudio tiene como propósito mostrar los principales factores que llevan a los alumnos de primer año de la Universidad Central de Chile a no matricularse al año siguiente, utilizando el Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena [Díaz, 2008], el cual sostiene que la deserción y permanencia es el resultado del grado de motivación (académica y social) que poseen los estudiantes. Para cumplir el objetivo, se construyó un repositorio de datos con las variables disponibles de la cohorte 2016 y se realizó un análisis de las componentes principales de los desertores y tablas de contingencia de las variables seleccionadas respecto a la permanencia o abandono del estudiante. Luego del análisis, se concluye que los factores principales que afectan la permanencia y deserción estudiantil de primer año en la Universidad Central de Chile son las características institucionales (rendimiento académico en la universidad, jornada y apoyo socioeconómico de becas o crédito estudiantil), las características preuniversitarias (puntajes Prueba de Selección Universitaria PSU de ingreso, Tiempo de demora en ingresar a la universidad, rama educacional colegio de procedencia y notas promedio de la enseñanza media), las expectativas laborales de la

carrera (ingresos promedio al cuarto año), características individuales (edad) y características familiares (estrato socioeconómico del estudiante).

Descriptores o Palabras Clave: Deserción, Retención, Factores.

1. Introducción

En Chile, la tasa de retención de primer año para programas regulares de pregrado para la cohorte de estudiantes 2015 es de 71,3%, subiendo levemente respecto del año anterior y manteniendo la tendencia a un alza moderada registrada sucesivamente desde la cohorte del año 2011 [SIES, 2016]. La Universidad Central de Chile registra una tendencia creciente de la retención de estudiantes desde la cohorte 2013, registrando en la cohorte 2015 y 2016 una retención de primer año de 79,9% y 80,9% respectivamente, indicador superior al registrado a nivel nacional.

Para la Universidad Central, todos los estudiantes que no se matriculan al año siguiente son desertores de primer año, por lo que, para continuar aumentando la permanencia de los estudiantes de primer año, se debe tener claro los factores, causales o motivos que llevaron a los alumnos a tomar la decisión de desertar para poder elaborar planes de acción más eficaces.

2. Metodología

Para este estudio se considera la cohorte 2016 de las carreras de pregrado en plan regular, las cuales corresponden a un total de 2.015 alumnos, de los cuáles desertaron al primer año un total de 385 estudiantes de la Universidad Central de Chile.

Se construyó un repositorio de datos con las variables disponibles del Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena [Díaz, 2008], el cual sostiene que la deserción y permanencia es el resultado del grado de motivación que poseen los estudiantes, donde la motivación se relaciona directamente con la integración académica y la integración social del alumno.

La integración académica se ve afectada por las características preuniversitarias y características institucionales, las cuales poseen las siguientes variables:

Características preuniversitarias: dependencia administrativa del colegio, rama educacional del establecimiento de origen, nota promedio de la enseñanza media, puntaje promedio de la prueba de selección universitaria (PSU), edad de egreso de la enseñanza media, edad de ingreso a la universidad y preferencia por la carrera.

Características institucionales: grados académicos del cuerpo académico, condición de acreditación de la carrera, carga académica, rendimiento académico, vinculación externa, becas y créditos de financiamiento de estudios, infraestructura, satisfacción de los servicios estudiantiles y de la relación académico-estudiante.

Por otro lado, la integración social se ve afectada por las características familiares y características individuales, las cuales poseen las siguientes variables:

Características familiares: número de integrantes del grupo familiar, nivel educacional de los padres, situación laboral de los padres, ingreso económico familiar, lugar de residencia (cercanía con la universidad) y valores personales (familiares y socioculturales).

Características individuales: edad, género, estado civil, situación laboral, horas de trabajo, compromiso inicial con la carrera, compromiso con metas parciales, satisfacción con la relación de pares, calidad de salud, técnicas y habilidades de estudio.

Además, Díaz menciona que la integración académica y social es afectada por las expectativas laborales de los alumnos, las cuales reúnen las siguientes variables:

Expectativas Laborales: Crecimiento económico del país, tasa de empleabilidad de la carrera, pertinencia laboral, nivel de remuneraciones y calidad de los ambientes laborales.

El modelo conceptual propuesto asume que todas las características actúan en forma permanente sobre el estudiante durante sus años estudios, por lo cual el estudiante está sometido a una tensión continua entre estos factores, manteniendo así un equilibrio en la intención de permanecer en la carrera; cuando se rompe este equilibrio, el estudiante abandona la carrera o la universidad o la educación terciaria [Díaz, 2008].

Con el objetivo de identificar los factores de abandono del estudiante que deserta de la Universidad Central de Chile, con la información disponible se realizó un análisis de componentes principales de los desertores y tablas de contingencia de las variables seleccionadas respecto a la permanencia o abandono del estudiante.

3. Resultados

La deserción de primer año de la Universidad Central de Chile es de 19,1%. En la Tabla 3, se indican las variables disponibles del Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena [Díaz, 2008] utilizadas en el estudio:

Tabla 3: Variables estudiadas según modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena.

Factores	Variables
Características Preuniversitarias	Dependencia administrativa del colegio
	Rama educacional del establecimiento de origen
	Nota promedio de la enseñanza media
	Puntaje promedio PSU (Lenguaje y Matemática)
	Puntaje PSU de Lenguaje
	Puntaje PSU de Matemática
	Tiempo de demora en ingresar a la universidad luego de concluir enseñanza media
Características Institucionales	Carga académica
	Nota promedio de asignaturas
	Tasa de aprobación de asignaturas

	Tiempo de Permanencia en la universidad
	Jornada de estudio
	Becas y créditos de financiamiento de estudios
Características Familiares	Número de integrantes del grupo familiar
	Estrato socioeconómico
	Reside en comuna de sede universitaria
Características Individuales	Edad de ingreso
	Género
Expectativas Laborales	Empleabilidad al primer año
	Ingreso Promedio mínimo al cuarto año
	Ingreso Promedio máximo al cuarto año

A las variables disponibles, se aplica una técnica de análisis multivariado llamada análisis de componentes principales (ACP), ésta es una técnica estadística de síntesis de la información, o reducción de la dimensión (número de variables). Es decir, ante un banco de datos con muchas variables, el objetivo es reducirlas a un menor número perdiendo la menor cantidad de información posible.

Para el análisis de factores principales de deserción, tenemos que 8 componentes explican el 67% de la varianza de los datos observados (Tabla 4). Donde, de las 21 variables presentes (7 variables preuniversitarias, 6 variables institucionales, 3 variables familiares, 2 variables individuales y 3 variables de expectativas laborales) el modelo ACP utilizó 15 variables (

Tabla 5).

Tabla 4: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,4	16,2	16,2	3,4	16,2	16,2	2,4	11,6	11,6
2	2,5	11,8	28,0	2,5	11,8	28,0	2,4	11,5	23,1
3	2,0	9,4	37,4	2,0	9,4	37,4	2,2	10,3	33,4
4	1,5	7,0	44,4	1,5	7,0	44,4	1,8	8,6	42,0
5	1,3	6,2	50,6	1,3	6,2	50,6	1,4	6,5	48,5
6	1,2	5,7	56,2	1,2	5,7	56,2	1,3	6,4	54,9
7	1,1	5,5	61,7	1,1	5,5	61,7	1,3	6,1	61,0
8	1,0	4,8	66,5	1,0	4,8	66,5	1,2	5,5	66,5

Tabla 5: Matriz de componentes principales

Matriz de componente rotado ^a								
Variables	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Nota promedio de asignaturas	0,76 2							
Tasa de aprobación de asignaturas	0,83 8							
Tiempo de Permanencia en la universidad	0,63 6							
Puntaje promedio PSU (Lenguaje y Matemática)		0,83 5						
Puntaje PSU de Lenguaje		0,70 5						
Puntaje PSU de Matemática		0,77 4						
Ingreso Promedio mínimo al cuarto año			0,95 4					
Ingreso Promedio máximo al cuarto año			0,95 1					
Edad de ingreso				0,72 1				
Jornada de estudio				0,56 0				
Tiempo de demora en ingresar a la universidad luego de concluir enseñanza media				0,61 7				
Estrato socioeconómico					0,78 0			
Rama educacional del establecimiento de origen						0,72 3		
Nota promedio de la enseñanza media							0,75 2	
Becas y créditos de financiamiento de estudios								0,51 3

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

A razón de la matriz de componentes rotados presentada definiremos las variables que se asocian a cada componente. Esto, con el objeto de determinar cuáles variables y dimensiones son las que presentan mayor asociación, ya sea de una manera afirmativa (influyendo) o de una manera negativa (desestimando), la decisión por desertar.

La componente predominante está compuesta por 3 variables de carácter institucional académico: nota promedio de asignaturas, tasa de aprobación de asignaturas y tiempo de permanencia en la universidad. En donde, como se observa en la Tabla 6, a menor nota promedio, tasa de aprobación de asignaturas y tiempo de permanencia en la universidad posee el alumno, es decir, a menor rendimiento académico del estudiante la tasa de deserción aumenta.

Tabla 6: Tablas de contingencia componente 1

Nota promedio de asignaturas	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Sin Registro	12	59	83,1%	16,9%
Menor igual a 3	54	172	76,1%	23,9%
]3-4]	141	71	33,5%	66,5%
]4-5]	641	54	7,8%	92,2%
]5-6]	736	26	3,4%	96,6%
Mayor a 6	46	3	6,1%	93,9%
Tasa de aprobación de asignaturas	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Sin Registro	12	59	83,1%	16,9%
Menor a 25%	39	167	81,1%	18,9%
[25%-50%[	62	54	46,6%	53,4%
[50%-75%[	240	49	17,0%	83,0%
Mayor igual a 75%	1.277	56	4,2%	95,8%
Tiempo de Permanencia en la universidad	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Ningún Semestre	12	59	83,1%	16,9%
Primer Semestre	31	196	86,3%	13,7%
Ambos Semestres	1.587	130	7,6%	92,4%

La componente secundaria está compuesta por 3 variables de carácter preuniversitarias: puntaje promedio PSU (Lenguaje y Matemática), puntaje PSU de lenguaje, puntaje PSU de matemática.

Tabla 7: Tablas de contingencia componente 2

Puntaje promedio PSU	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Sin Ingreso PSU	259	115	30,7%	69,3%
]450-500]	216	47	17,9%	82,1%
]500-550]	687	129	15,8%	84,2%
]550-600]	358	67	15,8%	84,2%
Mayor a 600	110	27	19,7%	80,3%
Puntaje PSU de Lenguaje	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Sin Ingreso PSU	259	115	30,7%	69,3%
Menor igual a 450	31	9	22,5%	77,5%
]450-500]	221	36	14,0%	86,0%

]500-550]	474	84	15,1%	84,9%
]550-600]	423	93	18,0%	82,0%
Mayor a 600	222	48	17,8%	82,2%
Puntaje PSU de Matemática	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Sin Ingreso PSU	259	115	30,7%	69,3%
Menor igual a 450	83	20	19,4%	80,6%
]450-500]	284	57	16,7%	83,3%
]500-550]	510	112	18,0%	82,0%
]550-600]	355	64	15,3%	84,7%
Mayor a 600	139	17	10,9%	89,1%

Se observa, que los alumnos que no ingresan vía PSU a la universidad o poseen bajos puntajes en las pruebas individuales de lenguaje y matemática poseen mayor tasa de deserción.

La componente 3 está compuesta por 2 variables de expectativas laborales: Ingreso Promedio mínimo al cuarto año e Ingreso Promedio máximo al cuarto año. En la Tabla 8, se presentan las tablas de contingencia de las variables:

Tabla 8: Tablas de contingencia componente 3

Ingreso Promedio mínimo al cuarto año	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Menor igual a 700.000	204	53	20,6%	79,4%
]700.000-900.000]	303	57	15,8%	84,2%
]900.000-1.100.000]	136	23	14,5%	85,5%
]1.100.000-1.300.000]	36	11	23,4%	76,6%
]1.300.000-1.500.000]	294	115	28,1%	71,9%
Mayor a 1.500.000	50	17	25,4%	74,6%
Sin Información	607	109	15,2%	84,8%
Ingreso Promedio máximo al cuarto año	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Menor igual a 800.000	204	53	20,6%	79,4%
]800.000-1.000.000]	303	57	15,8%	84,2%
]1.000.000-1.200.000]	53	13	19,7%	80,3%
]1.200.000-1.400.000]	119	21	15,0%	85,0%
]1.400.000-1.600.000]	294	115	28,1%	71,9%
Mayor a 1.600.000	50	17	25,4%	74,6%
Sin Información	607	109	15,2%	84,8%

Como se aprecia en la tabla anterior, los mayores ingresos promedios al cuarto año, es decir, a mejores expectativas laborales, mayor es la tasa de deserción de los alumnos.

La componente 4 está compuesta por 3 variables de 3 factores: edad de ingreso, jornada de estudio y tiempo de demora en ingresar a la universidad luego de concluir enseñanza media. A continuación, se presentan las tablas de contingencia de las variables:

Tabla 9: Tablas de contingencia componente 4

Edad de ingreso	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
]17-21]	1.319	286	17,8%	82,2%
]21-24]	194	36	15,7%	84,3%
Mayor a 24	117	63	35,0%	65,0%
Jornada de estudio	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Diurno	1.572	338	17,7%	82,3%
Vespertino	58	47	44,8%	55,2%
Tiempo de demora en ingresar a la universidad	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Inmediatamente Después	742	193	20,6%	79,4%
1 año Después	503	87	14,7%	85,3%
Entre 2 y 5 años Después	276	55	16,6%	83,4%
Más de 5 años Después	109	50	31,4%	68,6%

A mayor edad de ingreso a la universidad de los alumnos la tasa de deserción aumenta, esto condice con la alta deserción de los alumnos en jornada vespertina y con los estudiantes que tardaron en ingresar a la universidad más de 5 años después de haber terminado la enseñanza media.

La componente 5 posee sólo una variable de carácter familiar: estrato socioeconómico. Como se observa en la siguiente tabla, son los alumnos pertenecientes a los quintiles extremos los que poseen mayor deserción (Quintil 1 y 5), es decir, los alumnos con menores y mayores ingresos per cápita.

Tabla 10: Tablas de contingencia componente 5

Estrato socioeconómico	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Quintil 1	141	44	23,8%	76,2%
Quintil 2	440	87	16,5%	83,5%
Quintil 3	364	79	17,8%	82,2%
Quintil 4	397	89	18,3%	81,7%
Quintil 5	288	86	23,0%	77,0%

La componente 6 y 7 poseen sólo una variable de carácter preuniversitario: rama educacional del establecimiento de origen y nota promedio de la enseñanza media. En seguida, se presentan las tablas de contingencia de las variables respecto a la permanencia o abandono del estudiante.

Tabla 11: Tablas de contingencia componente 6 y 7

Rama educacional del establecimiento de origen	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Humanista - científico	1.430	322	18,4%	81,6%
Técnico profesional	174	44	20,2%	79,8%
Especial	0	1	100,0%	0,0%
Sin Información	26	18	40,9%	59,1%
Nota Promedio Enseñanza Media	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Menor a 5	117	46	28,2%	71,8%
[5 - 5,5[	744	177	19,2%	80,8%
[5,5 - 6[	616	132	17,6%	82,4%
Mayor a 6	153	30	16,4%	83,6%

Los alumnos que provienen de colegios técnico profesional poseen mayor deserción que los alumnos provenientes de colegios científicos humanistas. Cabe señalar, la alta deserción de los alumnos que no entregaron la información sobre su colegio de procedencia.

De la componente 7, se concluye que a menor nota promedio de enseñanza media del alumno mayor es la tasa de deserción.

Por último, la componente 8 posee sólo una variable de carácter institucional: becas y créditos de financiamiento de estudios. Donde, se aprecia en la tabla de contingencia que los alumnos que no poseen becas y/o crédito de financiamiento de estudios poseen mayor tasa de deserción que los que si poseen beneficios.

Tabla 12: Tablas de contingencia componente 8

Becas y créditos de financiamiento de estudios	N° Retenidos	N° Desertores	% Deserción	% Retención
Sí posee	1.249	233	15,7%	84,3%
No posee	381	152	28,5%	71,5%

4. Conclusiones

Los factores principales que afectan la permanencia y deserción estudiantil de primer año en la Universidad Central de Chile son un conjunto de variables de índole institucional, preuniversitarias, familiares, individuales y expectativas laborales.

Dentro de las características institucionales está como factor predominante el rendimiento académico en la universidad de los estudiantes, por lo que, el mal desempeño en notas y tasa de aprobación de asignaturas provoca un efecto negativo en la motivación de los alumnos, aumentando la probabilidad de desertar, además la jornada de estudio de los alumnos, es otro factor que incide en la permanencia de los estudiantes, donde la jornada vespertina posee mayor índice de deserción que la

jornada diurna y por último el apoyo socioeconómico de becas o crédito estudiantil, donde son los alumnos sin beneficios los que poseen mayores opciones de abandonar la universidad.

De las características preuniversitarias se encuentran los puntajes PSU de ingreso, donde a menor puntaje, mayor probabilidad de desertar posee el alumno, además se encuentra el tiempo de demora en ingresar a la universidad donde entre más tardío se inicia el pregrado, la opción de desertar es más elevada. Por otro lado, se encuentran las notas promedio de la enseñanza media, donde a mayor promedio de notas más opciones de permanecer en la carrera y la rama educacional del colegio de procedencia, donde los alumnos que se encontraban en colegios técnicos, colegios que no preparan para la educación superior, sino que directamente al mundo laboral poseen mayores tasas de deserción que los estudiantes provenientes de colegios científico humanista, colegios que preparan a los alumnos para la educación superior.

En cuanto, a las variables de las expectativas laborales de la carrera se encuentran los ingresos promedio al cuarto año de titulación, los cuales son un factor de deserción más alto cuando los alumnos poseen expectativas de alcanzar mejores sueldos.

De las características individuales, sólo se encuentra la variable edad de ingreso a la universidad, donde entre más adultos ingresan a la carrera más probabilidades de abandonar la institución poseen los estudiantes.

Por último, del ámbito familiar se encuentra el estrato socioeconómico del estudiante, donde son los alumnos pertenecientes a los quintiles extremos los que poseen mayor deserción (Quintil 1 y 5), es decir, los alumnos con menores y mayores ingresos per cápita poseen más riesgo de desertar de sus carreras.

Cabe señalar, que el estudio posee una segunda etapa, en la que se realizará un modelo predictivo de deserción para poseer alertas tempranas de alumnos con mayores probabilidades de desertar y así poder tomar las acciones pertinentes.

Referencias

- Díaz Peralta, Christian. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>.
- Tinto, V (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*. N° 45: 89-125.
- SIES (2016). Retención de 1er año 2016 (Pregrado), http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/informe%20retencion_sies_2016.pdf

**DISMINUYENDO LA BRECHA ENTRE LAS DEMANDAS LABORALES
ACTUALES Y EL ENFOQUE ACADÉMICISTA TRADICIONAL DE LA
UNIVERSIDAD MEDIANTE EL FORTALECIMIENTO DE
COMPETENCIAS GENÉRICAS: INSERCIÓN LABORAL EFECTIVA, UN
AVANCE**

Alejandro Eduardo García Mora

Mónica Alejandra Osorio Vargas

Silbana Yaneth Muñoz Méndez

Carlos Alberto Caamaño Silva

Eliana Olga de las Mercedes Muñoz Martínez

Paola Soledad González Valderrama

Katherin Andrea Quintana Silva

Universidad de Chile

agarcia@uchile.cl

Resumen

La actividad curricular electiva “Inserción Laboral Efectiva” (ILE) surgió como una necesidad frente a las dificultades que enfrentan los egresados de Ingeniería Forestal (IF) de la Universidad de Chile en su proceso de inserción socio-laboral, dadas por: a) la condición vulnerable generalizada de los estudiantes en aspectos formativos previos y su contexto socio-económico-cultural, gatillante en algunos casos de deserción académica, b) los singulares desafíos propios del quehacer forestal actual en un mundo globalizado sujeto a grandes cambios como el calentamiento global o la existencia de traslapes en el quehacer profesional con otras carreras, y c) la evolución de la oferta académica y profesional en Chile, producto de las secuelas aún latentes de la liberalización de la educación universitaria en décadas pasadas. El enfoque de ILE comprende el fortalecimiento de competencias genéricas mediante metodologías activas de aprendizaje, simulando procesos complejos y extensivos de postulación a: a) fuentes laborales y b) escenarios concursables *freelance*, acordes a las demandas del mundo laboral actual, lo cual implica el despliegue de competencias genéricas que muchas veces exceden a las declaradas en el currículo vigente de IF y que no habían

sido atendidas suficientemente en el pasado debido al enfoque vertical que caracterizaba a la enseñanza impartida tradicionalmente. Una primera versión llevada a cabo en el año 2016 con estudiantes de noveno semestre de la cohorte 2012, dejó en evidencia los desafíos y los avances logrados, orientando mejoras para actuales y futuras versiones de ILE y su posible expansión al resto de la Universidad, en cuyo proceso estamos trabajando activamente, dado que la excelencia, tradición y reconocimiento de la institución de origen, por sí solos ya no son suficientes para garantizar una adecuada inserción socio-laboral que estimule el rol de movilidad social y que inhiba la deserción o abandono en la educación superior.

Descriptores o Palabras Clave: Inserción Laboral, Competencias Genéricas, Curriculum Vitae, Freelance, Selección Laboral

1. Introducción

Las dinámicas de la actual sociedad y mercado laboral, insertas en un mundo globalizado e informatizado, son altamente complejas e impredecibles, suponiendo retos y desafíos para los nuevos egresados de la educación superior, quienes además de poseer los conocimientos y las competencias propias de su área de formación, deben desplegar una serie de competencias genéricas cuyo desarrollo no había sido atendido de manera suficiente en la formación tradicional universitaria, marcada por el academicismo, logro de objetivos y asimilación de conocimientos en un enfoque de enseñanza vertical (Caballero *et al.*, 2014).

Históricamente en Chile, la inserción laboral dependía del prestigio y la experiencia de la universidad en donde se formaban los candidatos a Ingenieros Forestales, más que en sus propias competencias y conocimientos específicos de la disciplina. El espacio de trabajo de la IF estuvo bien definido hasta hace dos décadas, cuando el auge de las plantaciones exóticas, sus exportaciones y la industria asociada absorbía gran parte de la oferta profesional proveniente exclusivamente de universidades tradicionales. Durante los años 80, aumentó la oferta profesional producto del surgimiento de universidades privadas, llegando a 16 escuelas que impartían la carrera hacia el año 2000 (CIFAG, 2017; Fig. 1), generando una baja en la empleabilidad y las expectativas económicas (CIFAG, 2010a). Al mismo tiempo la IF fue percibida tradicionalmente por los empleadores bajo la connotación profesional de “nicho”, lo cual limitaba su expansión laboral a otras áreas de la economía (CIFAG, 2010b).

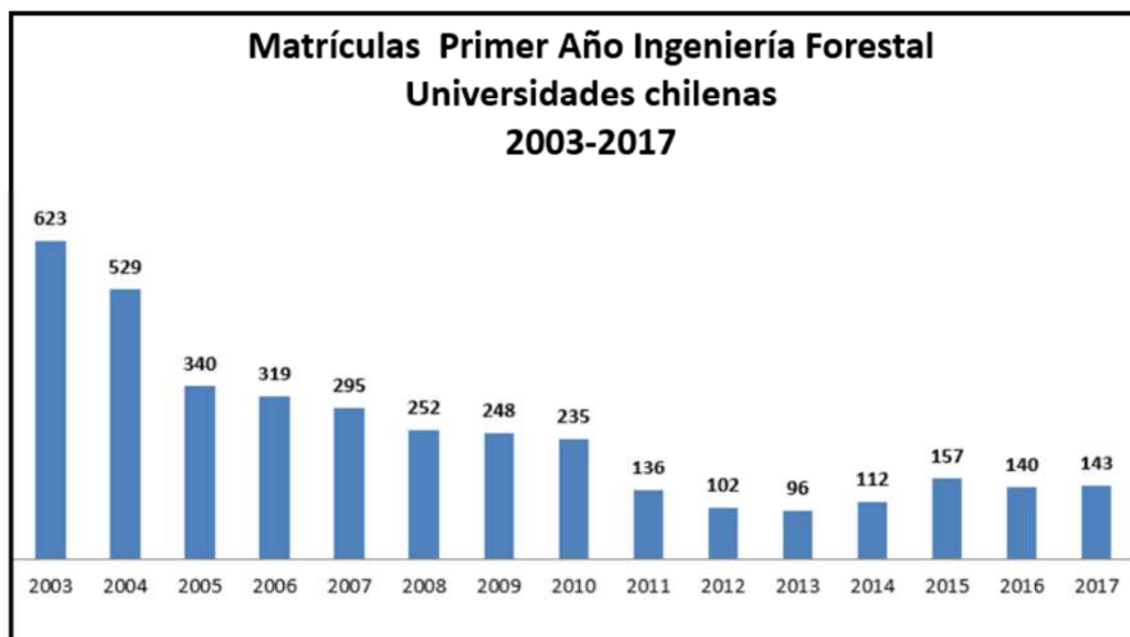


Figura 1. Evolución del número de matriculados en IF en el período 2003-2017. Fuente: CIFAG (2017)

En contraste, la situación actual del mercado laboral asociado a la IF es muy dinámica y sujeta a fluctuaciones marcadas por nuevos desafíos profesionales y la existencia de candidatos pertenecientes a carreras con campos laborales comunes y por ello se requiere, mediante el desempeño profesional, responder a problemáticas, tales como: el cambio climático en los diversos ecosistemas, la globalización y el surgimiento de nuevas posibilidades laborales en áreas emergentes como la evaluación de impactos ambientales, la biotecnología, tecnologías de la información, el ecoturismo, el paisajismo, el secuestro de carbono, la generación de productos forestales no tradicionales, el análisis de sistemas, la planificación estratégica, la bioenergía, la gestión empresarial o la silvicultura urbana (Julio, 2002; García *et al.*, 2016).

Ante esta contingencia, la creación de la asignatura ILE busca preparar a los futuros profesionales para enfrentar la búsqueda de trabajo y la conexión al mundo laboral, potenciando la habilitación de competencias genéricas y las virtudes de cada egresado, mediante la implementación de metodologías activas de aprendizaje asociadas a la inserción laboral, relacionadas directamente con el actual perfil de egreso de la carrera de Ingeniería Forestal. Para ello, el objetivo de este trabajo es describir el contexto de la creación de la asignatura, las metodologías implementadas durante su desarrollo y los testimonios de quienes la han cursado hasta ahora.

2. Antecedentes

Ya desde el año 1999, en la Declaración de Bolonia, se instala la idea de que la institución de educación superior es una vía clave para promover la movilidad social, la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general de los sujetos, según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999).

Lo anterior llevó a 135 universidades a colaborar para la consolidación del EEES, que a su vez se centró en el desarrollo de competencias a través del proyecto Tuning. Este proyecto se expandió a Latinoamérica, cuando en el año 2003 la Universidad de Chile (UCH), en conjunto con otras 7 universidades pertenecientes al Programa ALFA, presentaron la propuesta para implementar este modelo a través de profundas reformas en los programas de pregrado (Beneitone *et al.*, 2007).

Lo indicado previamente se ve reflejado de manera formal en el Modelo Educativo promulgado en el año 2010, el cual se encuentra caracterizado por desarrollar competencias genéricas sello y promover estrategias metodológicas junto con dispositivos evaluativos adecuados para las competencias a desarrollar, entre otros aspectos (UCH, 2014).

Finalmente, la UCH concluye todo lo anterior en su Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante, en que se plantea la relevancia de acompañar al estudiante en su formación universitaria, considerando no sólo el acceso y progreso, sino también el egreso e inserción social y laboral (Mora, 2013; UCH, 2013).

En respuesta al Programa Tuning, la Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza (FCFCN) de la UCH, implementó en el año 2012 un nuevo plan de formación basado en competencias con un perfil de egreso que difería significativamente del anterior (Fig. 2) y está basado en formación por competencias. Este plan da mayor énfasis a la empleabilidad de los estudiantes, contemplando el despliegue de 9 competencias seleccionadas de entre las 27 genéricas sello de la Universidad (UCH, 2012).



Figura 2. Evolución del perfil de egreso de la Carrera de IF de la UCH

Lo anterior es particularmente relevante, dado que actualmente la FCFCN capta estudiantes que se caracterizan por: el 95% proviene de establecimientos municipales o particulares subvencionados; con puntajes en la Prueba de Selección Universitaria 40 puntos menores que el resto de la UCH; el 90% responde al Índice de Vulnerabilidad Escolar; y 62% corresponde a primera generación universitaria (UCH, 2017). Esto implica diferencias de calidad educacional y preparación, complejizando la vinculación al mundo laboral (Redondo, 2005; Bellei, 2007; Redondo, 2009; Bassi y Urzúa, 2010).

3. Metodología

ILE potencia elementos útiles a demostrar en procesos de selección de personal y en la realización de propuestas en escenarios *freelance*, mediante metodologías activo-participativas, estructuradas en dos ejes:

3.1 Análisis de componentes relevantes

3.1.1 Búsqueda de empleo

Se incluye como contenidos: la caracterización del mercado laboral forestal chileno, principales desafíos, niveles de empleabilidad y renta, mediante un foro en el que participa un representante del Colegio de Ingenieros Forestales; descripción y uso de plataformas digitales con un experimentado administrador de una bolsa de trabajo universitaria; tipos de relaciones contractuales entre empleador y empleado, las que son investigadas y presentadas por los estudiantes en un seminario.

3.1.2 Postulación

Se focalizaron esfuerzos en: orientación del autoconocimiento para la empleabilidad; la transmisión y enseñanza de aspectos formales de la preparación de escritos tales como *Curriculum vitae*, cartas de presentación o correos electrónicos formales dirigidos a potenciales empleadores. Para ello, se trabajaron aspectos formales (ortografía, adecuada estructura, redacción y organización de la información) y de contenidos (presencia de información reiterativa, evitar el uso de jerga interna, ausencia de actividades relevantes en su formación y excesivos datos no atingentes) del *curriculum vitae*, mediante una retroalimentación colectiva, analizando el producto de cada uno de los estudiantes desde el punto de vista de un potencial empleador. Los productos fueron corregidos y revisados en clases, utilizando la metodología de estudio de casos.

3.1.3 Selección laboral

Se inculcó a los estudiantes las principales exigencias de una entrevista laboral y de los mecanismos de evaluación psicológica usados para ello, en forma complementaria, se orientó a los estudiantes respecto del uso adecuado de herramientas comunicacionales con potenciales empleadores.

3.2 Simulación de procesos de postulación en diferentes escenarios mediante *role playing*

3.2.1 Proceso de postulación y selección laboral

Se utilizaron puestos de trabajo basados en casos reales, los que además consideraban desempeñarse profesionalmente en un ministerio público, en empresas privadas o en localidades distantes geográficamente, a objeto de describir un escenario laboral potencial con particulares contingencias desafiantes para el candidato y competencias profesionales claramente declaradas en los respectivos perfiles publicados en medios de difusión masiva. Este proceso incluyó el envío de cartas de presentación y *curriculum vitae* acordes a una oferta laboral real, la subsecuente aplicación de evaluaciones psicológicas y cognitivas a través de un inventario de personalidad, desarrollo de entrevistas personales en formatos individuales y grupales, para finalmente determinar, en base al desempeño de los candidatos, aquellos que serían seleccionados. La calificación incluyó en el diseño de rúbricas, aspectos tales como: presentación personal, urbanidad, puntualidad, valoración profesional, asertividad, experiencia previa, expectativas salariales, interés por el cargo y contingencia territorial aplicada al desempeño de los perfiles profesionales usados.

3.2.2 Proceso de postulación para la adjudicación de un proyecto *freelance*

Se emuló una convocatoria para proyectos en formato de licitación pública a objeto que los estudiantes mostraran sus habilidades para adjudicarse un proyecto *freelance*. Las rúbricas de evaluación consideraron aspectos tales como: puntualidad y manejo

del tiempo, comunicación efectiva y presentación personal, madurez en la elaboración de objetivos y fundamentación técnica del proyecto, conocimientos del área, calidad técnica de la propuesta, valoración económica de la propuesta y dedicación horaria.

Finalmente se aplicó una encuesta de satisfacción cuyos resultados se describen en el siguiente apartado.

4. Resultados

Respecto de la primera versión de ILE se pudo constatar que: el 85% de los estudiantes que cumplían el requisito decidió tomar la asignatura; no hubo desvinculación durante el semestre; el 100% de ellos aprobó satisfactoriamente y el programa se cumplió en un 90% según los objetivos iniciales propuestos.

En relación con las 27 competencias genéricas definidas en el Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007) para América Latina, 13 de estas son abordadas directa e indirectamente en esta actividad curricular, logrando en los estudiantes un adecuado desarrollo de los diferentes contenidos insertos en el programa, relativos a caracterización del mercado laboral forestal chileno, autoconocimiento y preparación para la inserción social y laboral, procesos de postulación, selección y gestión profesional.

Algunas de las percepciones de los estudiantes fueron: “Permitió preparar un buen curriculum vitae”; “Permitió reconocer fases, vías y aspectos de la postulación a un cargo profesional”; “Ofrece un valioso punto de vista de la profesión, que no se plasma en otras asignaturas”; “Permitió darme cuenta en qué cosas debo fijarme y poner énfasis para que la transición universidad-trabajo sea más exitosa”; “La interacción con un equipo docente multidisciplinario enriqueció cada una de las clases”; “... al finalizar cada una de las sesiones, salí sabiendo algo nuevo”; “Que la asignatura sea incorporada entre las actividades curriculares obligatorias de la carrera.”; “Felicitamos al equipo docente por proponer instancias de desarrollo como futuros profesionales”, entre otras.

5. Conclusiones

ILE constituye una respuesta a elementos propios de un proceso de selección laboral en un contexto actual, no incorporado en las mallas curriculares de la carrera de IF, por ende no desarrolladas durante el proceso de formación inicial de la carrera, aportando elementos útiles al momento de postular e insertarse laboralmente en el mundo profesional, potenciando el desarrollo de competencias genéricas directamente relacionadas. Cabe mencionar que las 13 competencias trabajadas por esta actividad

curricular, comprenden incluso un número mayor al conjunto de 9 competencias genéricas que actualmente la Escuela de Pregrado de FCFCN declara en su currículo vigente.

La metodología implementada permitió que los estudiantes reflexionaran respecto de sus habilidades y competencias, identificando a su vez aquellas que debían ser potenciadas y mejoradas en respuesta a los desafíos que actualmente la inserción social y laboral demanda en un mundo globalizado, complejo e impredecible.

La percepción general de los estudiantes en su primera versión es positiva, motivando al equipo docente a perfeccionar y continuar esta experiencia, ampliándola posiblemente a todos los estudiantes de IF y eventualmente a otras carreras de la UCH. Frente a ello ha existido una evolución positiva del perfil de egreso del Ingeniero Forestal de la UCH conforme a estas nuevas demandas. El seguimiento de la situación laboral de los nuevos egresados con el nuevo currículo permitirá evaluar la asertividad y efectividad de ILE.

Referencias

- Bassi, M. y Urzúa, S. (2010). Educación en Chile: el desafío está en la calidad. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. Pensamiento Educativo 40(1), 285-311.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004 - 2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Caballero, G., López-Miguens, M. y Lampón, J. (2014). La universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados. Revista Española de Investigaciones Sociológicas 146, 23-46.
- Colegio de Ingenieros Forestales Asociación Gremial. (2010a). Las causas de la crisis de la educación forestal, aportes para su análisis. Revista Mundo Forestal Año 6 nov/dic 2010, 20-24.
- Colegio de Ingenieros Forestales Asociación Gremial. (2010b). La crisis forestal en Chile. Revista Mundo Forestal Año 6 nov/dic 2010, 24-26.
- Colegio de Ingenieros Forestales Asociación Gremial. (2017). Matrículas primer año Ingeniería Forestal 2017. Extraído el 20 de Mayo de 2001 desde <http://cifag.cl/matriculas-primer-ano-ingenieria-forestal-2017>.
- Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. Declaración de Bolonia. Obtenido de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>. Consulta 20/05/2017.
- García, A., Osorio, M., Muñoz, E., Caamaño, C. y Álvarez, N. (2016). Implementación de la actividad curricular "Inserción laboral efectiva", una necesidad actual para futuros egresados de Ingeniería Forestal. Libro de resúmenes IV Congreso Internacional de Formación y Gestión del Talento Humano - CIFCOM 2016, Cancún, México, 26 - 28 octubre de 2016. 14 p.

Julio, G. (2002). El desarrollo de la educación forestal como respuesta a las inquietudes del medio nacional e internacional. I Congreso de Ciencias Forestales, Santiago de Chile. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Forestales. 6 p.

Mora, M. (2013). Memoria 2013-2013. Equidad y Calidad: El Compromiso de la Universidad de Chile con el País. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Última Década 22, 95-110.

Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. Diversia. Educación y Sociedad, 13-40.

Universidad de Chile. (2012). Reglamento y Plan de Estudios conducente al grado académico de Licenciado(a) en Ciencias Forestales y al Título Profesional de Ingeniero(a) Forestal. Santiago: Unidad de Coordinación e Información Jurídica, Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2013). Memoria 2013-2013. Equidad y Calidad: El Compromiso de la Universidad de Chile con el País. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2014). Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Santiago de Chile: Departamento de Pregrado, Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2017). Informe de admisión y caracterización de estudiantes nuevos 2016. Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza. Santiago: Departamento de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

**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**

FERNANDEZ, Natalia¹⁰⁰

ALVARADO, Carol

BARRÍA, Gonzalo

MACHO, Natalia

Resumen. En el presente trabajo se comparte la experiencia de un modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año a través de tutores de acompañamiento integral (TAI). Esta propuesta se enmarca en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE del Ministerio de Educación de Chile, específicamente en la Universidad Alberto Hurtado (UAH) y en su componente Acompañamiento en la Educación Superior (AES). Se realiza un acompañamiento académico y psicoeducativo a este grupo de estudiantes que provienen de establecimientos educacionales (EE) con altos índices de vulnerabilidad. En el año 2017 la UAH recibe a su primera cohorte de estudiantes PACE, 46 estudiantes distribuidos en las 7 facultades de la Universidad, además de 7 estudiantes del Programa Ranking 850. El 70% de éstos proviene de una educación secundaria técnico profesional con miras al mundo del trabajo y no a la educación superior (ES). En la UAH no existe una unidad o departamento de inclusión que genere acciones para todos los estudiantes de primer año proveniente de este tipo de contextos, más bien estas acciones son independientes en cada Facultad y/o carrera. Los 24 tutores de acompañamiento integral corresponden a la primera iniciativa a nivel institucional que acompaña a un grupo específicos de estudiantes permitiendo estar presente en todas las facultades de la UAH. Durante el primer semestre se realizaron un total de 261 tutorías de acompañamiento integral. El modelo de acompañamiento integral se caracteriza por una visión tridimensional del acompañamiento: académica, vocacional y de integración a la vida universitaria, planificada de acuerdo a las necesidades del grupo de estudiantes acompañados: 1 tutor por cada 3 estudiantes. Los TAI son acompañados por la coordinación AES, quien se reúne con ellos quincenalmente en jornadas de evaluación, capacitación y actualización de herramientas teóricas que permitan la continuidad de este tipo de acompañamientos. Los TAI se han transformado en un grupo clave para desarrollar un sistema de alerta temprana que prevenga la deserción de este grupo de estudiantes. A partir de los registros que semanalmente los TAI ingresan en sus bitácoras pos tutoría, se ha logrado

¹⁰⁰ Coordinadora Acompañamiento en la Educación, Programa PACE, Universidad Alberto Hurtado.
paceaes@uahurtado.cl

identificar las problemáticas más urgentes y accionar dispositivos internos en la UAH para apoyar a estudiantes y tutores.

Descriptores o Palabras Clave: Tutores de acompañamiento integral -Formación de tutores - Reducción del abandono – estudiantes contexto vulnerable

1. Introducción

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) es un programa que implementa el Ministerio de Educación (MINEDUC) en conjunto con diversas instituciones de Educación Superior (ES) de Chile. PACE inicia su acción en establecimientos educacionales (EE) con alto índice de vulnerabilidad (IVE) en el año 2015, cuando los estudiantes se encontraban cursando tercer año medio de educación secundaria.

El objetivo del PACE es restituir el derecho al acceso a la educación superior, con un programa que acompañe y prepare durante la educación media (tercero y cuarto medio) a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo al 15% de mejor desempeño en la educación superior sin considerar su puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), sino los altos resultados académicos que han demostrado en su EE (por lo que considera el puntaje otorgado por la posición del estudiante en el ranking de sus calificaciones en la enseñanza secundaria), la asistencia a clases (sobre un 85% anual) y la participación de las actividades PACE en estos dos años. Una vez que ingresan a la ES, los estudiantes son acompañados durante su primer año a través de apoyo psicoeducativo y académico, responsabilidad del componente AES.

El PACE cuenta con dos componentes: Preparación en la Enseñanza Media (PEM) y Acompañamiento en la Educación Superior (AES). Durante el año 2017 la UAH recibe a su primera cohorte de estudiantes PACE.

En diciembre de 2016 se hace llamado a concurso interno a estudiantes de los últimos años de las carreras que recibirán estudiantes PACE para ser formados como Tutores de Acompañamiento Integral (TAI), modelo de acompañamiento nuevo en la UAH, que comenzó su implementación en marzo de 2017 con un grupo de 24 tutores que acompañan a los 46 estudiantes PACE más 7 estudiantes Ranking 850, otro programa de acceso inclusivo vigente en la UAH.

Las TAI buscan acompañar a este grupo específico de estudiantes durante el año 2017, con miras a aumentar el número de estudiantes acompañados en los próximos años, como también el número de TAI en la UAH, con el fin de colaborar en la disminución del abandono en el primer año de carrera.

2. Objetivo del trabajo

Mostrar la implementación de un programa de acompañamiento integral para un grupo de estudiantes que ingresan a la UAH por vías de admisión inclusivas (PACE y Ranking 850), desarrollando acciones que colaboren con la disminución del abandono temprano, con la integración a la vida universitaria y transformándose en un sistema de alerta temprana para disminuir el abandono durante el primer año de carrera.

3. Antecedentes

Para estudiantes provenientes de contextos vulnerables el ingreso a la ES supone un desafío de adaptación y aprendizaje de nuevos códigos prácticos y simbólicos (Canales y de los Ríos, 2009), los pone en desventaja respecto de otros estudiantes que cuentan con un mayor capital cultural. Durante la década que va entre los años 2005 y 2017 se incrementó el acceso a la educación terciaria de los grupos sociales medios y bajos, de un 21% a un 45% el ingreso a la ES del quintil I y II, y el quintil III se incrementó de un 47% al 49% (PNUD 2017).

De acuerdo al estudio realizado por Canales y de los Ríos (2009) las principales causas de deserción o abandono en la Educación superior de estudiantes de contextos vulnerables son: económicas, socio culturales y motivacionales. Las expectativas de los estudiantes no están suficientemente asentadas, lo que genera baja motivación y satisfacción por la carrera.

El contar con un equipo humano que acompañara a este grupo de estudiantes durante su primer año en la ES y apoyar la transición desde la educación secundaria, fue uno de los primeros desafíos. El encuentro con la ES es una experiencia totalmente nueva para este grupo de estudiantes, de los 46 que ingresan a la UAH el año 2017, un 89% son primera generación con estudios superiores y un 17% primera generación en finalizar estudios secundarios¹⁰¹.

Los TAI a través de un acompañamiento sistemático (una vez a la semana), horizontal (estudiante/par de curso superior), tienen como objetivo apoyar este proceso de transición e integración a la vida universitaria, a través de sus propias experiencias como estudiantes de la carrera, bajo el alero de acciones planificadas, semanalmente y que responden a una visión en tres dimensiones del acompañamiento: académica (organizar el tiempo, técnicas de estudio de acuerdo las asignaturas, profundizar contenidos claves, guiar la preparación de los primeros trabajos, entre otras), vocacional (identificando necesidades de orientación vocacional, ampliando expectativas de la carrera profesional) y la integración a la vida universitaria (desde lo administrativo y reglamentario a fomentar la participación de actividades extracurriculares que les permitan experimentar de una forma más amplia la vida universitaria).

¹⁰¹ Datos extraídos base de datos PACE AES UAH 2017

En la planificación y preparación de la escuela de formación TAI se consideraron diversos modelos, como el de mentoría desarrollado por la Universidad Complutense de Madrid (Alonso y Calles, 2008; Alonso, Sánchez, Macías y Calles, 2009; Alonso, Sánchez y Calles, 2011) como guía en la elaboración de un programa de acompañamiento, suponiendo el intercambio interpersonal entre un alumno de curso superior (mentor), que ofrece apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los estudios, a los planes de carrera y al desarrollo personal de uno o varios estudiantes de nuevo ingreso.

La teoría de acompañamiento entre iguales en las universidades posee varias características que a nuestro parecer son base fundamental, como señalan Álvarez y González (2005): se reduce la distancia que a veces se crea entre tutor y tutorizado, proximidad que se logra al ser ambos alumnos (aunque de diferentes cursos), generando un contexto favorable para el aprendizaje y para que la comunicación a todos los niveles se produzca de manera satisfactoria, reforzando la empatía entre unos y otros.

4. Desarrollo

En la UAH existen distintos modelos de acompañamientos coordinados por cada Facultad y/o carrera, y que no representan un solo modelo institucional con lineamientos únicos y con el objetivo puesto en la disminución del abandono, más bien son modelos con enfoque académicos, con distintas modalidades de acompañamiento y que en algunos casos se asemejan a las ayudantías.

Por este motivo es que creemos necesario fortalecer el rol de los TAI al interior de la UAH, comenzando con aquellas Facultades que tienen un mayor número de estudiantes que ingresan por vías de acceso inclusivas (PACE y Ranking 850) y que a su vez, concentran el mayor número de TAI. Un ejemplo es la Facultad de Economía y Negocios (FEN) quienes reciben 16 estudiantes PACE (6 en Contador Público Auditor y 10 en Ingeniería Comercial) contando con 6 TAI en la Facultad.

4.1 Perfil del TAI

A fines del año 2016, cuando se comienza a discutir al interior del programa PACE UAH el perfil de los futuros tutores, se solicitó asesoría a la Vicerrectoría Académica y al Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI) para lograr armar un perfil y hacer el llamado a concurso de tutores de acompañamiento para el año 2017.

De acuerdo al Proyecto Formativo de la UAH, el sentido último de la formación que ofrece la universidad es contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes, de modo que como futuros profesionales o académicos sean, a su vez, un aporte en la transformación de la sociedad hacia condiciones de vida cada vez más humanas y dignas para todos. La vocación humanista que caracteriza el proyecto formativo UAH

se concreta en torno a cinco grandes finalidades, las cuales debieran plasmarse en las características de sus egresados, una vez terminado su proceso formativo y que a su vez se consideraron para armar el perfil de los TAI:

- a. **Formación para la excelencia académica y profesional**, a los TAI se les solicitó la recomendación de su Coordinador académico, la no reprobación de asignaturas y el porcentaje de avance de sus materias de acuerdo al año que se encontraban cursando.
- b. **Formación para la justicia social y el servicio**, se incorporó como requisito al llamado el haber participado o estar participando de actividades o acciones en las que se valore el servicio a los demás.
- c. **Formación integral**, se solicitó a los postulantes a TAI un currículum de actividades extracurriculares en las que se encontraban participando (deportivas, laborales, académicas, artísticas, delegados de carrera, voceros de curso, antecedentes de participación en centros de estudiantes en la secundaria etc)
- d. **Formación reflexiva y crítica**, en el proceso de entrevista se valoró la comprensión de los fenómenos sociales, particularmente los relacionados a la restitución de derechos en educación y el Programa PACE como tal,
- e. **Formación ética**, fundamental en un proceso de acompañamiento a otros, en la escuela de formación se trabajó el sentido de responsabilidad social,

El llamado se realizó a comienzo de diciembre de 2016, el proceso de evaluación de antecedentes y entrevistas a fin de diciembre y primera semana de enero. Se convoca a un primer grupo de seleccionados a participar de una jornada introductoria para explicar el rol y funciones de los TAI la última semana de enero. Es en marzo cuando se informa a los seleccionados de acuerdo a las carreras que se reciben estudiantes PACE y se realiza la Escuela de formación de tutores PACE los días 6, 7 y 8 de marzo.

4.2 Funciones del TAI

Acompañar a un máximo de tres estudiantes perteneciente a PACE o ranking 850 en sesiones semanales con duración de 1 hora y 20 minutos, planificada previamente de acuerdo a las necesidades detectadas en la sesión previa. Una vez realizada la tutoría debe completar un formulario de registro en línea, bitácora donde se declara el objetivo de la sesión, las necesidades y dificultades que se presentaron en la sesión, tanto individuales o grupales, las soluciones y/u orientaciones ofrecidas y una evaluación cualitativa de lo realizado (cómo se sintió como tutor/a en la sesión, comentarios o sugerencias, etc.)

Las sesiones deben respetar la lógica tridimensional de acompañamiento: académico, vocacional y socioemocional: en el primer trimestre de planificaciones se solicita a los tutores incorporar 2 de estos tres aspectos,

Sobre vías de contacto/comunicación, las dividimos en dos: formal (correo electrónico, con un bajo uso) e informal (mensajería instantánea, implicando problemas con límites/horas/momentos)

4.3 Escuela de Formación de Tutores de acompañamiento Integral 2017

La Escuela de formación TAI se ha caracterizado por dos modalidades:

- La primera de ellas son las Jornadas de Formación y actualización: con 20 horas en marzo y 20 horas en agosto. En el primer momento (6, 7 y 8 de marzo) se profundiza en las dimensiones a nivel nacional y antecedentes del Programa PACE, el proceso de postulación y selección de los estudiantes PACE y se presenta el modelo de acompañamiento diseñado a partir de la revisión de otros modelos a nivel iberoamericano.
- La segunda modalidad, son los encuentros quincenales con los TAI (organizados por la coordinación AES, instancias en las que participa todo el equipo) y que poseen un enfoque de formación continua, planificados de acuerdo a las necesidades que se van presentando semanalmente. A partir del segundo semestre, estos encuentros estarán guiados por una estudiante de último año de Trabajo Social, quien se encuentra realizando su práctica profesional en el equipo AES, y que ha presentado un Plan de Intervención cuyo objetivo es contribuir a la permanencia de los estudiantes PACE a través del acompañamiento y seguimiento del trabajo de los TAI, ayudando a ejercer su labor mediante actividades planificadas que fortalezcan la noción de acompañamiento integral.

4.4 TAI como parte fundamental del sistema de alerta temprana.

El trabajo sistemático que los TAI realizan con los estudiantes acompañados, ha permitido recoger información relevante que permite detectar las necesidades apremiantes, derivar a las unidades de la UAH pertinentes y levantar alertas en el caso que un estudiante manifiesta interés de deserción.

Los TAI registran semanalmente sus encuentros en bitácoras, las que son a su vez revisadas y sistematizadas por un tutor senior (figura de apoyo a la coordinación AES), quien genera reportes a la coordinación AES. Es de estas bitácoras que se extrae semanalmente la asistencia de los estudiantes acompañados a las tutorías, los motivos de las suspensiones, asistencia de los estudiantes a las actividades académicas de la carrera, las calificaciones, las principales problemáticas, necesidades, entre otros elementos que surgen de las narrativas de las bitácoras.

Además, permite hacer acompañamiento personalizado y reforzar el trabajo de los TAI que han presentado dificultades en el proceso.

5. Resultados:

De acuerdo a los resultados del primer semestre de acompañamiento al grupo de 46 estudiantes PACE más los 7 estudiantes Ranking 850 (RK), se realizaron mensualmente

un promedio de 65.25 tutorías entre los meses de abril y julio (total del semestre: 261). El promedio de tutorías realizadas en primer semestre por los TAI fue de 11.3¹⁰²

Se suman 9 reuniones de acompañamiento a los TAI con foco en la formación continua, resolución de problemas más comunes, talleres de autocuidado y temas administrativos.

En relación a los estudiantes acompañados (46 estudiantes PACE y 7 RK, los resultados son los siguientes (Tabla 1) de acuerdo al estado actual: (se entiende por **Regular**: estudiantes con matrícula vigente segundo semestre; **Suspensión**: estudiante sin inscripción de créditos el segundo semestre; En **causal de eliminación**: estudiante que no logra aprobar el mínimo de créditos por semestre; **Renuncia**, estudiantes que se retiran de la UAH)

¹⁰² Datos Informe sistematización bitácoras, PACE AES UAH agosto 2017

Tabla 1

	REGULAR	SUSPENSIÓN	EN CAUSAL DE ELIMINACIÓN	RENUNCIA	TOTAL
PACE	31	7	6	2	46
Porcentaje	67%	15%	13%	4%	100%
RK 2016	2				2
RK 2017	5				5
Porcentaje	100%				100%
TOTAL	37	7	6	2	53

5. Conclusiones

El modelo de acompañamiento integral presentando, se encuentra en su segundo semestre de implementación, logrando abrir espacios de discusión y reflexión sobre cuál es el tipo de acompañamiento adecuado a estudiantes de contextos vulnerables o de formación técnico profesional que ingresan a la UAH. Contar con un equipo de TAI comprometidos con su labor ha sido fundamental en este primer momento. Desde las coordinaciones de carreras surge la inquietud de extender este tipo de acompañamiento a más estudiantes, aumentando el número de TAI. Se han generado reuniones con representantes de facultades con el fin de presentar el modelo, recoger sugerencias para su mejora y hacer proyecciones para el año 2018: aumento número de TAI y de estudiantes beneficiados.

Los primeros resultados nos dan una señal positiva: los TAI se han transformado en nuestro sistema de alerta temprana. Los estudiantes que presentaron algún tipo de dificultad fueron derivados a tiempo, los que suspendieron estudios, se retiraron y los que están en causal de eliminación fueron acompañados en su proceso. El monitoreo constante ha sido un desafío para el equipo AES, sin embargo es la clave para lograr que el acompañamiento de los estudiantes que ingresan a través de vías inclusivas a la UAH sea el más adecuado y responda a las necesidades que estos van presentando en el transcurso del año.

6. Referencias

Canales, A. & de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Calidad en la Educación*, 30, pp. 49-83

Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, pp. 107-128

Alonso, M. A. y Calles, A. Ma. (2008). La formación de alumnos mentores, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 1, pp. 13-26

Alonso, M. A.; Sánchez, C.; Macías, J. y Calles, A. Ma. (2009). Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios, *Mentoring y Coaching: Universidad y Empresa*, 2, pp 153-170.

Alonso, M. A.; Sánchez, C y Calles, A. Ma. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 69 (250), 485-501

Universidad Alberto Hurtado, Vicerrectoría Académica, Dirección de Docencia y pedagogía universitaria. Proyecto Formativo + Modelo Pedagógico, 2016

Informe sistematización bitácoras PACE AES UAH, agosto 2017

Base datos PACE AES UAH 2017

PNUD. (2017). *Desiguales Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Recuperado de: <http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/desiguales--origenes--cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en/>

IMPLEMENTACIÓN DE TUTOR VIRTUAL EN LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Luis Eduardo Gallego Vega
Maria Angélica Casadiego
Universidad Nacional de Colombia
sis_acompa_nal@unal.edu.co

RESUMEN

La ponencia presenta el desarrollo de una plataforma virtual como medio de información y orientación académica curricular para facilitar el desarrollo de la tutoría a cargo de los docentes de la Universidad Nacional de Colombia. En el documento se detalla cómo al visibilizar las opciones de flexibilidad e interdisciplinariedad de los planes de estudio, la Universidad Nacional de Colombia fortaleció el diálogo académico entre docentes y estudiantes, contribuyendo a que éstos últimos tomen mejores decisiones académicas con respecto a su proceso de formación profesional.

PALABRAS CLAVE: Rutas curriculares, Flexibilidad, Tutoría, Aplicativo virtual

INTRODUCCIÓN

En el año 2009, la Universidad Nacional de Colombia implementó una reforma académica de sus planes de estudio basada en los principios de formación integral, flexibilidad curricular e interdisciplinariedad. Igualmente, se propuso el noble propósito de formar personas autónomas con la capacidad de responder a la permanente condición de transformación de los ámbitos académicos, laborales, sociales, políticos y culturales. La implementación de dicha reforma, implicó generar cambios en la gestión curricular, con el fin de responder a la permanente condición de transformación académica, la cual abarca aspectos académicos, pedagógicos y administrativos propios de los procesos universitarios (Acuerdo 033, 2007).

La implementación de la reforma trajo consigo un desafío a la Universidad, ya que, al poner en marcha un modelo flexible, tanto en el desarrollo de los planes de estudio y en general de la vida universitaria, era necesario dar soporte adecuado a los

estudiantes para el desarrollo efectivo de las diversas trayectorias de formación de la Universidad (Acuerdo 033, 2007). Para poder enfrentar el desafío se creó el Sistema de Acompañamiento Estudiantil, concebido como “un conjunto articulado de políticas, lineamientos, actores, actividades y medios académicos y de bienestar, que partiendo del reconocimiento de las libertades, oportunidades y diferencias individuales, apoya y asesora a los estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad Nacional de Colombia, con el fin de facilitar la adaptación, la permanencia y la culminación exitosa de su formación profesional” (Acuerdo 028, 2010).

Dentro de ese sistema, el tutor docente tiene como función establecer el vínculo principal entre la universidad y el estudiante durante su proceso de formación para propender por la mejora en el desempeño académico y así promover acciones que mitiguen la deserción académica y fomenten la excelencia. En la implementación de la tutoría docente se evidenció que se requería visibilizar las trayectorias de formación de los planes curriculares para que la orientación académica no se siguiera limitando, como se venía haciendo, a la tarea de orientar sobre procesos administrativos y, por el contrario, se respondiera a los principios establecidos en la reforma.

La Universidad concibió que la mejor manera de visibilizar esos trayectos fuera a través de una plataforma virtual que apoyara la labor del tutor, sin reemplazarlo, dado que lo que se busca es que éste dialogue con el tutorado en los mismos términos académicos, por lo que se requería que tuvieran acceso a la misma información. Por este motivo, se creó una plataforma virtual en la que se recogieron los procesos distintivos de la flexibilidad curricular de la reforma y que eran objeto de frecuente consulta por parte de los estudiantes ante las distintas instancias del Sistema de Acompañamiento Estudiantil, en un esfuerzo por hacer disponible una herramienta de libre uso para la comunidad académica.

Ahora bien, en las universidades se han implementado diversas herramientas virtuales para apoyar las tutorías con distintos objetivos, por ejemplo, unas buscan facilitar el acompañamiento académico en contenidos programáticos que se dictan a distancia; otras pretenden subsanar las falencias en áreas de conocimiento específicas como las implementadas a través del proyecto “Aula Virtual de Matemática y tutoría, CLAVEMAT” (Sánchez, Melo, 2014), en el que, universidades de distintos países, realizan acompañamiento a estudiantes de primer año a través de tutorías virtuales que, por sus condiciones académicas, requieren que se fortalezcan sus competencias en matemáticas para que puedan afrontar los retos de su formación profesional en carreras de Ciencias e Ingeniería. Otras herramientas no sólo tienen por objeto facilitar que los estudiantes no deserten sino que tomen mejores decisiones académicas; ejemplo de este tipo de herramientas es la implementación realizada en la Middle East Technical University (Tim, Erkmen, 1994), la cual crea un entorno virtual, en el que se asignan calificaciones hipotéticas a los diversos cursos que el

alumno debe tomar o repetir y obtener el promedio acumulado. Esta herramienta busca una selección óptima de asignaturas en relación a su desempeño, para así facilitar su permanencia en la Universidad. El uso de herramientas para elección de asignaturas no sólo está enfocado en el desempeño académico, sino en la construcción de perfiles profesionales, tal como se describe en la implementación de la Khalifa University of Science, Technology and Research de Abu Dhabi (Taha, 2012), en la que un estudiante o su tutor académico acceden a una plataforma donde se filtra y se clasifica la oferta de asignaturas de acuerdo a la unión de los intereses académicos y habilidades de los estudiantes que comparten un perfil académico similar y que han tenido un buen desempeño académico. Esta plataforma ayuda a la orientación de estudiantes y tutores para sacar provecho de la oferta académica que mejor se alinee con sus intereses académicos.

A diferencia de las herramientas anteriores, la herramienta propuesta y descrita en este documento, permite la socialización de las experiencias en trayectorias de formación que propone el programa curricular y que puede ser complementada con la experiencia de nuevas rutas de formación por parte de los estudiantes haciendo uso de la flexibilidad curricular presente en la nueva estructura curricular de los planes de estudio. Esta socialización cambia el carácter del diálogo entre tutores y estudiantes desde una dimensión académico-administrativa a una dimensión puramente académica de intercambio de experiencias formativas. A continuación se describen los principales componentes de la herramienta virtual desarrollada.

IMPLEMENTACION DE LA PLATAFORMA VIRTUAL

El Sistema de Acompañamiento Estudiantil cuenta con una página web (www.sae.unal.edu.co), que recibe aproximadamente 14700 visitas por mes y 3400 por semana, la cual contiene información sobre la tutoría docente, programas académicos, algunos enlaces de interés y, sobre todo, en la que se reciben consultas de los estudiantes acerca de procesos académicos. En el seguimiento a dichas consultas, como a la implementación de la tutoría docente, se evidenció que, dentro de la variedad de temas relacionados con los procesos de formación, las consultas de los estudiantes giraban alrededor de tres ejes así: (i) elección de asignaturas que les permitieran enfocarse en temas específicos del plan de estudios, (ii) opciones de doble titulación y (iii) trámites académicos, específicamente, los relacionados al uso de créditos académicos, traslados de plan, cancelación de asignaturas y nivelación del segundo idioma.

Ahora bien, a pesar que se reconocía la importancia de esos temas entre docentes y estudiantes, no se disponía de un medio para acceder fácilmente a esa información,

por lo que la asesoría de esos temas se centraba en lo que el docente y los asesores conocían desde sus programas o máxime de sus facultades, pero no desde lo que ofrecía la Universidad como institución.

En este sentido, la Vicerrectoría Académica decidió implementar una plataforma virtual con acceso desde dispositivos móviles, que agrupara estos temas y permitiera que, tanto docentes como estudiantes, pudieran acceder y realimentar el acompañamiento académico haciendo que la tutoría fuera un ejercicio más dinámico y participativo. Los contenidos temáticos de la plataforma se agruparon en tres bloques, así: (i) Rutas curriculares, (ii) doble titulación y (iii) Escuela Virtual de Acompañamiento. A continuación se describen cada uno de estos bloques temáticos.

I. RUTAS CURRICULARES

Los planes de estudio de pregrado en la Universidad Nacional de Colombia constan de tres componentes de formación así: (i) fundamentación, (ii) disciplinar o profesional y (iii) Libre elección. “Los dos primeros componentes reúnen asignaturas de la misma área o temática en agrupaciones conformadas por asignaturas obligatorias y no obligatorias” éstas últimas se llaman optativas (Vicerrectoría Académica (VA), 2011:5). El componente de libre elección, el cual corresponde a un mínimo del 20% del total de créditos del programa curricular, está integrado por asignaturas de contextos, cátedras o asignaturas de posgrado y asignaturas de los componentes de fundamentación de otros planes de estudio. Esta agrupación de asignaturas está disponible para cualquier estudiante de pregrado de la Universidad (VA, 2011:5). La suma las asignaturas optativas y las de libre elección conforman el componente flexible e interdisciplinario de los planes de estudio, con el que se espera que los estudiantes seleccionen, planeen y cursen trayectos de formación que fortalezcan su perfil profesional.

Ahora bien, se evidenció que en los planes de estudio esas trayectorias de formación no eran tan visibles, por lo que los estudiantes inscribían aleatoriamente asignaturas para completar los créditos requeridos de las agrupaciones de su plan, dado que, para culminar sus planes de estudio, se requiere aprobar un número mínimo de créditos en cada componente. Adicionalmente, muchos de los docentes consideraban que dichos trayectos estaban implícitos en el plan de formación y que no era necesario evidenciarlos, por lo que en los procesos de tutoría no eran tenidos en cuenta, a pesar que los estudiantes consideraban importante que se les oriente en la elección de asignaturas para cultivar sus intereses profesionales particulares. Inclusive, en las procesos de acreditación de los programas, los egresados manifestaban la necesidad que esos perfiles fueran más visibles, dado que las oportunidades de formación, que pudieron haber aprovechado, se diluyeron ante la ausencia de información.

Con el fin de dar soporte adecuado a los estudiantes, se planteó a los programas la necesidad de evidenciar la línea flexible e interdisciplinaria de sus planes de estudio a través de la figura de *rutas curriculares*, definidos como los trayectos que el estudiante encuentra dentro de su plan y que visibilizan los énfasis o líneas de profundización que permiten cultivar algunos de los perfiles profesionales propuestos por los programas. Las rutas contienen la información de asignaturas optativas y de libre elección, que están articuladas con los objetivos del programa, campos de acción profesional y perfiles del egresado, facilitando que el estudiante oriente la elección de asignaturas con miras al ejercicio futuro de su profesión. Un ejemplo de la visualización de estas rutas curriculares se ilustra en la figura 1.

El diseño de las rutas curriculares no sólo incluye una colección de asignaturas (incluyendo sus prerrequisitos), sino que además brinda información sobre los objetivos de la ruta, las competencias a adquirir y el perfil profesional que se pretende fortalecer. En la plataforma los estudiantes y los docentes pueden acceder a las rutas, ingresando con su usuario institucional y al hacerlo, encontrarán el listado de rutas asociadas al plan de estudios respectivo junto con el detalle de cada ruta curricular (ver figura 1).



Figura 1. Visualización de rutas curriculares en la plataforma desarrollada.

Con esta información el tutor y el estudiante planifican, de acuerdo a las condiciones académicas del estudiante y sus intereses, el trayecto académico para cursar la respectiva ruta. Gracias a esta herramienta, el diálogo entre estudiantes y docentes se facilitó, dado que permitió que las inquietudes de los estudiantes sean resueltas desde una discusión curricular, que a mediano plazo fortalecerá la noción de comunidad académica.

Actualmente, se tienen consolidadas 210 rutas curriculares de 36 planes de estudio. El 30% de las rutas diseñadas incorporan asignaturas de libre elección y el 10% establece

conexión con asignaturas de posgrado, lo que visibiliza las rutas de formación desde complementos en otros pregrados hasta el avance en programas de posgrado de su interés. Igualmente, cabe mencionar que la mayoría de planes de estudio se encuentra en proceso de creación y actualización de estas rutas curriculares.

II. ANÁLISIS DE SIMILARIDAD DE DOBLE TITULACIÓN

Gracias a la reforma curricular, los estudiantes pueden obtener un segundo título de posgrado; para ello, se requiere que posean los créditos suficientes para cursar los dos planes o un promedio alto para que la universidad se los otorgue. Esto significa que, para realizar la doble titulación, se requiere que los estudiantes tengan una planeación académica que les permita optimizar el uso de sus créditos.

Por otra parte, se requiere un conocimiento estructural de los planes de estudio, dado que la diferencia de créditos entre un plan y otro, incide significativamente en la posibilidad de realizar la doble titulación. En este sentido, es necesario capturar los niveles de articulación y similaridad entre los planes, determinando las rutas curriculares interplanes que orienten al estudiante a la toma de decisiones y que ayuden, además, a mejorar los procesos de armonización entre planes de estudio.

Para capturar estos niveles de articulación se analizaron los grados de similaridad entre planes de estudio utilizando teoría de redes, haciendo que cada nodo de dicha red sea un plan de estudio. La métrica de similaridad consistió en el cálculo de créditos en común entre los planes de estudio. A esta cantidad, se sumaron los créditos que el estudiante podía ganar por aprobación de asignaturas (máximo 80 créditos) junto con el número de créditos de Libre Elección (20% del plan de estudios) y de esa forma se obtuvo un número de créditos que el estudiante, a lo sumo, podría destinar para cursar un segundo plan en la Universidad Nacional de Colombia. Este número se comparó con el número de créditos de cualquier plan de estudios y así se determinaron las duplas de planes de estudio en las cuales es posible realizar una doble titulación para los casos en que el número de créditos disponibles sea mayor a los créditos del segundo plan (Figura 2).

Como resultado, para cada plan de estudios se obtuvo una vecindad posible de duplas de planes con los que se puede realizar una doble titulación ordenada de la dupla más cercana a la menos cercana. Esta información fue puesta a disposición de la comunidad académica en la plataforma creada para que los estudiantes que decidan optar por una doble titulación, lo hagan con una información que guíe sus decisiones de inscripción de asignaturas, de forma que sus aspiraciones de doble título sean

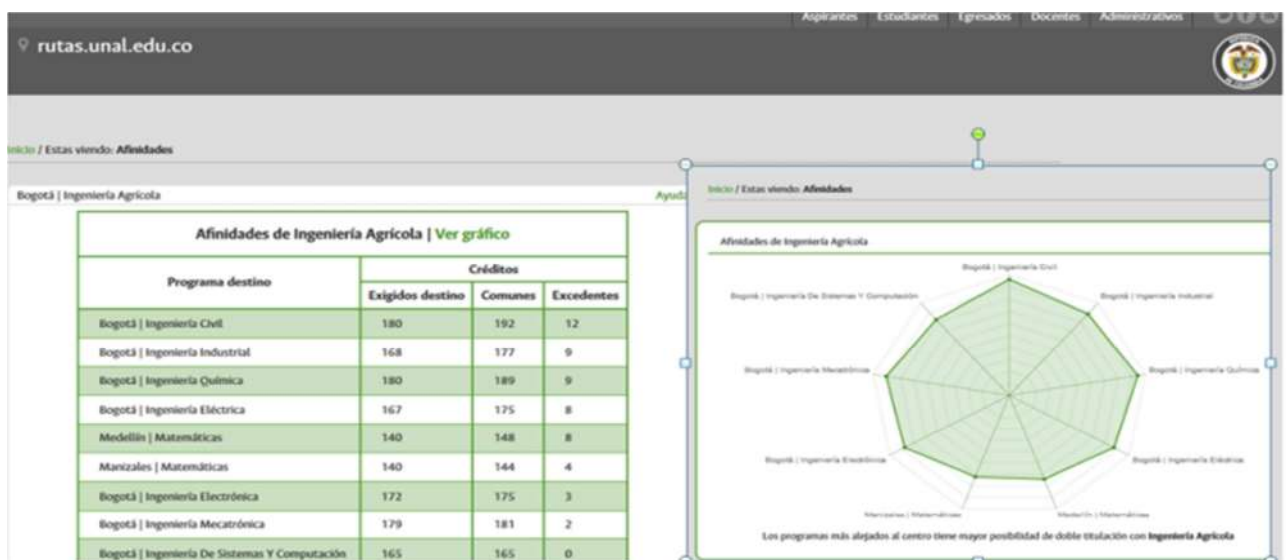
optimizadas en términos de los créditos disponibles y de los tiempos de permanencia en la universidad.

Por otra parte, este análisis permitió identificar asignaturas comunes de fundamentación y de los núcleos disciplinares a diferentes planes de estudio, lo cual viabilizó los procesos de flexibilidad curricular.

III. ESCUELA VIRTUAL DE ACOMPAÑAMIENTO (VIDEOTUTORIALES)

Si bien es cierto, con la implementación de la plataforma se buscó que la tutoría docente se orientara más al tema curricular que a la resolución de trámites académico-administrativos, la Universidad no desconoce la importancia que tienen estos en la tutoría académica, por lo que se crearon 5 capacitaciones en la plataforma Moodle. Estos contenidos suman 88 horas de formación y fueron desarrollados con base en las inquietudes más frecuentemente manifestadas por los estudiantes. Los bloques temáticos que abordan estas inquietudes son los siguientes: (i) ¿Qué promedios hay en la Universidad Nacional De Colombia?, (ii) Todo sobre créditos, (iii) ¿Cómo es el plan de estudios de un programa de pregrado de la Universidad Nacional?, (iv) Pérdida de calidad de estudiante y reingreso y (v) Nivelación e Idioma. (Figura 3).

Actualmente, se han capacitado 250 docentes y 1800 estudiantes en la plataforma. Se espera que, de manera permanente, los miembros de la comunidad académica se capaciten y esas inquietudes acerca de trámites sean resueltas por medio de esta



herramienta, facilitando que la tutoría docente se dirija a los objetivos propuestos por el Acuerdo.

Figura 2. Análisis de similitud para doble titulación

Figura 3. Front End Escuela Virtual de Acompañamiento Académico

CONCLUSIONES

La implementación del Tutor Virtual en la Universidad Nacional de Colombia como herramienta de apoyo a la tutoría docente, permitió comprender a nivel institucional que para que el acompañamiento académico sea más efectivo y responda a la misión y visión institucional, se requiere fortalecer el diálogo académico entre todos los actores que intervienen en los procesos de formación de los estudiantes. Por eso es necesario que se tengan herramientas que permitan visibilizar las oportunidades académicas no

Escuela Virtual ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO
DIRECCIÓN NACIONAL DE PROGRAMAS DE PREGRADO

Escuela virtual de acompañamiento académico - Dirección Nacional de Programas de Pregrado

¿Qué información encuentro en el resumen académico? Menú

¡Has click en uno de los temas o accede a la evaluación en el menú principal para continuar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN NACIONAL DE PROGRAMAS DE PREGRADO

sólo desde los programas sino desde un marco más amplio que permita reconocer, en las experiencias de otros, mecanismos de apoyo para orientar cada vez mejor a los estudiantes.

La propuesta de construcción de rutas curriculares permitió a los planes de estudio reconocer que su noción de flexibilidad curricular no correspondía necesariamente con los propósitos institucionales, afectando la posibilidad de interactuar con otros planes de estudio. Inclusive, el proceso de construcción de las rutas permitió que comprendieran que, entre los objetivos de formación, las asignaturas del plan de estudios y los perfiles de egresado, no se establece una clara de conexión que permita que los estudiantes alcancen los objetivos de formación propuestos mediante trayectorias explícitamente definidas. Esta situación motivó que los planes replantearan la visión de sus currículos; inclusive, algunos propusieron reformas para que sus planes se ajustaran tanto a las necesidades estudiantiles como institucionales.

Así mismo, la implementación de la herramienta permitió que los planes reconocieran conexiones con otros planes afines, tanto en el marco de la doble titulación como en las rutas curriculares. Ese reconocimiento facilitó que se evidenciaran posibilidades de formación que fueron aprovechadas para motivar a los estudiantes a una formación más interdisciplinar. Se espera que, en la segunda fase de la implementación de la herramienta, sean los estudiantes, desde su experiencia, los que realimenten las rutas de formación y fortalezcan los trayectos establecidos por los programas, para que, de este modo, se conviertan en los activos protagonistas de su propio acompañamiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo 033 Consejo Superior Universitario (2007). Sistema de Información Normativa, Jurisprudencial y de Conceptos Régimen Legal - Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia, 26 de noviembre del 2007
- Acuerdo 008 Consejo Superior Universitario (2008). Sistema de Información Normativa, Jurisprudencial y de Conceptos Régimen Legal - Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia, 15 de Abril del 2008
- Acuerdo 028 Consejo Académico (2010). Sistema de Información Normativa, Jurisprudencial y de Conceptos Régimen Legal - Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia, 3 de diciembre del 2010.
- K. Taha (2012), "Automatic academic advisor," 8th International Conference on Collaborative Computing: Networking, Applications and Worksharing (CollaborateCom), Pittsburgh, PA pp. 262-268. Extraído el 16 de octubre del 2017 desde <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6500877&isnumber=6451488>
- L Sánchez, A Melo, (2014). "El programa de tutorías en el proyecto "clase virtual de matemática y tutorías", IV Conferencia Latinoamericana sobre el abandono de la Educación superior. Extraído el 20 de septiembre del 2017 desde http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/4/ponencia_192.pdf
- S. Tin and I. Erkmen (1994), "A software tool for academic advisors for student performance follow-up," Electrotechnical Conference Proceedings., 7th Mediterranean, Antalya, 1994, pp. 1012-1015 vol.3. Extraído el 20 de septiembre del 2017 desde <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=380929&isnumber=8642>
- Vicerrectoría Académica (2011). *Asignaturas, actividades académicas y créditos en la Universidad Nacional*

USO DE WIDGET PARA LA TUTORÍA ACADÉMICA

GRANADOS MATA, Manuel Eduardo

TREJO ROCHA, José Luis Isidro

IBARRA RODRÍGUEZ, Ma. Eugenia

Escuela de Nivel Medio Superior Silao/Universidad de Guanajuato – México

e-mail: egranados@ugto.mx

Resumen.

A partir de agosto de 2000 comenzó en la Universidad de Guanajuato el Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA) con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos formativos tendientes a incrementar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes. Del año 2000 al 2010 la tutoría que se desarrolló en las 10 Escuelas de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato era denominada *tutoría de servicio*, a través de ésta, el tutor brindaba el acompañamiento académico por medio de citas presenciales con los alumnos en atención a su historial académico. En agosto de 2010 se modificó el plan de estudios del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato y la tutoría de servicio se complementó con Tutoría Curricular. La primera, continuó el acompañamiento, guía y orientación a los alumnos en su trayectoria académica y la segunda consistió en 17 sesiones de taller grupal acorde al contenido temático por bloques de aprendizaje bajo el enfoque por competencias. Los autores de este trabajo a la par de estos dos tipos de tutoría que se llevaban a cabo con los estudiantes, encontraron en la tutoría virtual (mediante el desarrollo de un Blog) la oportunidad de promover la construcción del conocimiento y la colaboración (Comunica-Informa-Socializa) de los tutorados y su tutor, el resultado de aplicación fue evaluado con muy buenos resultados. A partir del semestre agosto 2017, el rediseño del Programa Educativo del Bachillerato General ya no incluye a la Tutoría Curricular, sin embargo, se mantiene el acompañamiento a los alumnos con tutores que los orienten y asesoren en otros espacios. Con el auge de las tecnologías de información los autores consideran que es viable reforzar los encuentros tutoriales

mediante una aplicación (APP), de manera que éstos se caractericen por la movilidad, versatilidad, interactividad y compromiso. La tecnología educativa aplicada a través de Widgets (APP's) transita por posiciones cognitivistas y constructivistas. A lo largo de esta contribución, se describe la experiencia y se hace un análisis de los desafíos que implica el uso de widget para la Tutoría y contrarrestándola también con los beneficios obtenidos.

Descriptor o Palabras Clave: Tutoría, Acompañamiento, Widget, Canalización.

1. Problemática propuesta.

1.1 El programa Institucional de Tutoría Académica.

Con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos formativos tendientes a incrementar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes, al abatir los altos índices de reprobación, rezago, deserción y la baja eficiencia terminal que en algunas IES (Instituciones de Educación Superior) son alarmantes, surge la propuesta metodológica generada en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2000¹⁰³. Esta propuesta se sustenta en el enfoque humanista y los principios constructivistas, está centrada en el aprendizaje de los estudiantes mediante el “proceso de acompañamiento por parte de académicos competentes y formados para esta función”.

A partir de agosto de 2000 comenzó en la Universidad de Guanajuato el Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA). Apoya al estudiante para que identifique los factores que afectan sus aprendizajes, desarrollar las opciones para superarlos y aquéllos que estén fuera de la competencia del tutor, canalizarlos para la atención más especializada y así proporcionar su desarrollo integral, propósito contenido en la misión institucional.

Del año 2000 al 2010 la tutoría que se desarrolló recibía el nombre de tutoría de acompañamiento. Es esta cada docente-tutor brinda el acompañamiento a través de citar a los alumnos en atención personalizada a su historial académico y/o a la solicitud expresa del estudiante. El Consejo Académico del Nivel Medio Superior en su sesión del 22 de julio de 2010 aprobó el plan de estudios que presenta en el Área Formativa la materia de Tutoría desde el primero hasta el sexto semestre con carácter curricular, en las diez Escuelas del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato. En ese año (2010), la tutoría de servicio se complementó con Tutoría Curricular. A través de la primera se acompaña, guía y orienta a los alumnos en su trayectoria académica, con la

¹⁰³ ANUIES (2001). Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. México

segunda se realizan 17 sesiones de taller grupal acorde al contenido temático por bloques de aprendizaje bajo el enfoque por competencias.

Para el año 2017, el Consejo Académico del Nivel Medio Superior, autorizó la puesta en marcha del Rediseño del Programa Educativo de Bachillerato General, entre algunas de sus modificaciones se encuentra la ausencia de la Tutoría Curricular, sin embargo uno de los apartados del mismo documento de rediseño especifica que para atender las situaciones de reprobación, rezago, deserción y baja eficiencia se brindará a los estudiantes el acompañamiento durante todo su trayecto formativo mediante la designación de un tutor. El número de tutores por escuela depende del número de alumnos que tenga cada escuela.

2.- Contexto.

2.1 Tutoría virtual en la ENMS

Debido a la demanda de la atención tutorial, el Sistema Tutorial de la UG señala viable que ésta pueda atenderse de manera presencial, a distancia y mixta utilizando las nuevas tecnologías de información y comunicación. A partir de agosto de 2012, se implementó el uso de la carpeta electrónica del Tutor en las Escuelas de Nivel medio Superior, que es una herramienta de apoyo para el registro, el seguimiento y la evaluación de la actividad tutorial. Esta carpeta la alimenta cada docente-tutor, al que, quien actúa como Enlace de Tutoría en cada Escuela, le da de alta los nombres y expedientes electrónicos de sus tutorados, por esta vía puede registrar cada una de las sesiones que ha realizado en atención a la vida académica del tutorado y concertar alguna cita vía correo electrónico institucional con él. El registro de sesiones debe indicar el tema visto, pudiendo elegir entre 5 diferentes: Integración y permanencia, Desarrollo profesional, Rendimiento académico, Desarrollo personal y Desarrollo vocacional. El docente-tutor escribe acuerdos, compromisos y notas de la sesión que solo pueden ser vistos el mismo para una consulta posterior, manteniendo así la confidencialidad necesaria.

En el año 2013 los autores de este trabajo aplicamos la estrategia de tutoría virtual a través de la Web 2.0 para promover la construcción del conocimiento y la colaboración de los tutorados y su tutor, trabajo que ya fue presentado en el VI CLABES con el nombre de Tutorías Web 2.0 Comunica-Informa-Socializa. El blog contenía diferentes páginas Bienvenida, Bitácora, Cafetería, Foros, Grupo 1°C, Plan de estudios 2010, Portafolio, Tablón de anuncios, Trámites administrativos y Tutoría en la ENMS Centro Histórico León. En el grupo de estudio para la presentación de ese trabajo, a diferencia de los otros donde los docente-tutor sólo desarrollaron tutoría curricular y de servicio fue notoria la manera en que se favorecieron los encuentros tutoriales a través de diversas herramientas tales como: Correo electrónico, Facebook, el mismo blog y Skype, al mismo tiempo que los alumnos del grupo fueron encuestados sobre su sentir al término del curso y consideraron que esas acciones les permitieron mantenerse

informados sobre los procedimientos, se favoreció la integración del grupo, el tutor los motivó, conoció, escuchó y canalizó.

3.- Metodología

Aunque hasta antes del año 2010 operaba la condición de contar solo con Tutoría de servicio, los autores de este trabajo coincidimos en que la tecnología nos brinda la oportunidad de continuar favoreciendo los encuentros tutoriales con nuevas bondades, como la movilidad, versatilidad, interactividad y compromiso. Entonces, el blog fue una buena estrategia, pero lo actual son las aplicaciones (APP), que nos brinda información sin tener que navegar por distintas páginas, a las cuales los tutorados pueden acceder a través de dispositivos móviles. Se expondrá en este trabajo la experiencia del diseño, desafíos y beneficios.

3.1 Los Widgets y el Docente-Tutor.

De manera general, el uso de Widgets (APP), permiten una interacción social que, como tal, cuenta con sus propias reglas, roles, estructuras definidas. Para extraer de ella todas sus potencialidades, debe ser correctamente moderada y liderada por un perfil profesional de carácter docente y bien específico, que desempeña un papel especialmente importante en la formación virtual, y del cual depende en gran medida el éxito de las iniciativas, en este caso el Docente-Tutor. Tal como lo expone Pedro Marqués, “El ordenador adopta el papel de juez poseedor de la verdad y examina al alumno. Se producen errores cuando la respuesta del alumno está en desacuerdo con la que el ordenador tiene como correcta”; con esto queda claro que el papel del tutor es de administrador e instructor.¹⁰⁴

3.2 Diagnóstico.

En la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao se aplicó una encuesta diagnóstica de inicio a una muestra de 280 alumnos de segundo semestre de un total de 8 grupos de alumnos del periodo enero-junio de 2017, con un margen de error de 3% y un nivel de confianza del 97% y un nivel de heterogeneidad de 50% con la finalidad de conocer el nivel de identificación de los jóvenes con el uso de las Widgets (estas muestras representan la generación de alumnos anterior a la de aplicación del proyecto de uso de Widget, previendo que el semestre julio-diciembre comienza con otro plan de estudios que no presenta a la Tutoría con carácter curricular).

Le encuesta proporcionó los siguientes datos: el 66.34% de los alumnos tienen 16 años; 80% de los estudiantes afirmaron al menos que tenían un teléfono inteligente o tablet con acceso a internet, el 40.12% pasan más de 7 horas a la semana en acceso a la Web; siendo la mayor parte del tiempo destinada a las Redes Sociales y

¹⁰⁴ Marqués Graells, Pedro. (2005) Evaluación y Selección del Software Educativo. Barcelona. Universidad de Barcelona.

Navegadores; su mayor dominio de conocimiento en herramientas Web lo aplican a las redes sociales y al Chat. El 94% de los alumnos tienen computadora en casa; al menos del grupo de estudio el 19% señala haber recibido en primer y segundo semestre tutoría virtual por parte de sus docentes-tutores, además de la curricular y de la de servicio. El 80% del grupo de estudio muestran interés en recibir tutoría virtual a través de una Widget (APP) y de estos el 70% señala que no cree conveniente dedicarle a ésta más de una hora a la semana.

3.3. Diseño y puesta en marcha de la APP.

En la puesta en marcha del uso de Widget para la Tutoría en el 1er. semestre grupo C de la ENMS de Silao, se optó por el desarrollo una aplicación disponible para IOS y Android, denominada TUAPP-UG (figura 1).

Figura 1.- Diseño portada principal TUAPP-UG



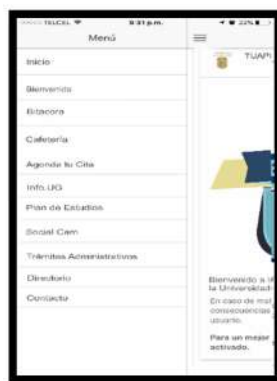
Cuando hablamos de widgets nos estamos refiriendo a pequeñas aplicaciones que tienen como principal cometido mostrar y dar fácil acceso a algunas de las principales funciones del terminal. Otro aspecto que los distingue y diferencia respecto a las aplicaciones normales, es que nos ofrecen información muy visual y sin requerir ser abierto desde un buscador, pues forman parte de nuestro escritorio a través de un ícono identificable, de esta manera los tutorados tienen acceso directo a las funciones de la aplicación.

La dirección electrónica para descargar nuestra Widget es:

<http://www.ugto.mx/descargas/tuappug>.

Consta de las siguientes utilidades: Bienvenida, Bitácora, Cafetería, Social Cam, Directorio, Plan de estudios 2017, Contacto, Info UG, Agenda tu Cita y Trámites administrativos. (Figura 2)

Figura 2.- Menú de utilidades de la aplicación YUAPP-UG



- a) La opción de inicio, establece que para hacer uso de la APP deberán agregar su correo y contraseña institucional. (figura 3)
- b) La página de bienvenida, específica a toda la gama de herramientas que ofrece la Widget, incluyendo alcances y contenidos.
- c) La Bitácora, permite al alumno en turno redactar la historia del día de cada una de sus clases. Así quienes no hayan tenido asistencia a la escuela pueden verificar los temas abordados y las tareas asignadas, de igual modo sirve de fuente de consulta para quien no haya anotado lo conducente.



Figura 3.- Aspecto general de la

opción inicio

- d) En la sección de Cafetería, se programan charlas semanales a través de Facebook- Inbox, se realiza cafetería entre dos alumnos quienes voluntariamente se eligen al considerar no tener mucho contacto en el salón de clases. Es como tener una cita en una cafetería, pero en este caso en forma virtual.
- e) En el Social Cam, los estudiantes y docente-tutor, puedes subir fotos de su vida escolar e inclusive recreativa- esto favorece su identidad e integración como estudiante a la Universidad de Guanajuato.
- f) En el Directorio, se encuentran los correos electrónicos de todos los alumnos del grupo en caso de requerir remitirles alguna información, así como sus fechas de cumpleaños.
- g) La opción Plan de estudios, permite mandar a la zona de descargas de todas los UDA's (Unidades de Aprendizaje) del plan de estudios que cursan.
- h) En Info-UG, se incluyen los calendarios de los exámenes parciales, finales, guías para exámenes, etc. Se publican según se va requiriendo en el semestre.
- i) A través de Agenda tu Cita, el estudiante puede elegir la fecha y hora en que requiere una tutoría. La cual se agenda directamente a la del Docente- Tutor.
- j) La página de trámites administrativos presenta instructivos prácticos para dar de alta su servicio social, para solicitud de becas, para hacer un pago por solicitud de algún servicio a la UG, etc. Así como enlaces directos sitios relacionados con la UG.

- k) En la utilidad de Contacto, se encuentran los datos del docente-tutor, horario, correo electrónico, teléfono, etc. para su localización.

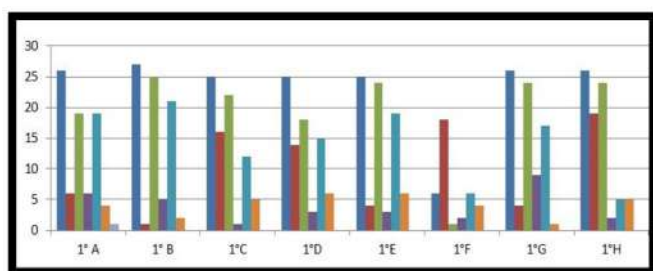
El uso del Facebook se limitó a las cafeterías y a mensajes rápidos de los cuales se generó una bitácora. Estos mensajes permitieron comunicarse con los alumnos casi en forma inmediata gracias a la aplicación de los mismos en los dispositivos móviles de los alumnos en cuestión dado que el 74% de los alumnos del grupo cuenta con el servicio.

4.- Resultados y Discusión.

Con la puesta en marcha de la APP, el docente-tutor se convierte en un administrador, puede hacer búsquedas en forma rápida y ordenada de los comentarios de cada uno de los estudiantes, así como favorecer los encuentros tutoriales de manera que sientan y vivan una atención personalizada. Un mes después de la puesta en marcha de la APP, se aplicó una encuesta al total de alumnos de primer semestre con objeto de comparar su opinión sobre el programa tutoría recibido según el docente-tutor que les correspondiera, ya que la modalidad curricular ya no está incluida en el plan de estudios, sólo la tutoría de acompañamiento que es con la que se alimenta la carpeta electrónica del tutor.

Puede verse en el gráfico 1 cómo los tutores aplican diferentes acciones acordes al Plan Institucional de Tutoría 2017 para realizar el acompañamiento de sus alumnos permite un comparativo de los grupos del primer semestre de la ENMS Silao, de acuerdo con los medios utilizados por el tutor para favorecer la información, comunicación y socialización.

Gráfico 1.- Acciones implementadas por los tutores de 1er. Semestre agosto-diciembre de 2017



Informar sobre procedimientos (Azul fuerte)

Integración al grupo (Rojo)

Comunicar sus funciones (Verde)

Actividades de clase (Morado)

Motivación (Azul cielo)

El uso de la Widget resultó ser una gran herramienta para realizar el acompañamiento con el grupo de control el grupo 1ºC que inclusive presentan un mejor desempeño académico, aunque ese no sea el objeto de estudio, los resultados de los primeros parciales se mantienen en cuatro décimas por arriba del resto de los grupos. Se optimizaron los encuentros tutoriales, Los resultados a simple vista, en tan solo dos meses ya de aplicación favorecen el aprovechamiento, comunicación, asesoramiento y acompañamiento de los tutorados.

5.- Conclusiones.

Ir más allá de la Tutoría de acompañamiento con los alumnos de 1°C a través del uso de herramientas Web 2.0 como el Widget, permite optimizar y maximizar los encuentros tutoriales, los alumnos se sienten informados, comunicados, integrados y con conocimiento de los procedimientos a seguir en su Escuela, se favorece su integración desde el primer semestre. Su uso puede representar un apoyo directo para la mejora de los aprendizajes al fomentar la socialización del grupo y su identidad y sentido de pertenencia para con su Institución. El uso de estas herramientas implica retos que tienen que ver en su mayoría con las competencias y las características que debe tener un tutor virtual.

Agradecimientos.

Agradecimiento a los alumnos del grupo de 1°C de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao del semestre Agosto-diciembre de 2017 por colaborar directamente para el desarrollo de este trabajo. Así como al resto de los alumnos de primer semestre por colaborar en la aplicación de la encuesta.

A los directores de las ENMS Silao y Centro Histórico León, Lic. Cristina Caudillo Hernández y Mtra. María Eugenia Ibarra Rodríguez respectivamente por las facilidades para el desarrollo de esta Investigación.

Referencias.

- ANUIES (2001). Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. México
- Cuevas de la Vega A. (2005) El sistema tutorial de la UGTO. México, Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Marqués Graells, Pedro. (2005) Evaluación y Selección del Software Educativo. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- http://melydehernandez.blogspot.mx/2008/05/teorias-del-aprendizaje-que-sustentan_21.html (Recuperado el 28 de agosto de 2017).

**SEGUIMIENTO A LAS ACTIVIDADES DE BIENVENIDA COMO
ESTRATEGIA PARA COMBATIR LA DESERCIÓN EN ESTUDIANTES
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA
UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS –COLOMBIA**

GUERRERO, Sara Cristina
Universidad de los Llanos, COLOMBIA
sguerrero@unillanos.edu.co
ANGULO RUEDA, Job
UNAM, MEXICO.
jocangul@hotmail.com

Resumen. Este estudio forma parte de un proyecto de seguimiento a la deserción de los estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias Básicas e Ingeniería (FCBI) de la Universidad de los Llanos. La universidad tiene implementada una serie de acciones y estrategias a fin de disminuir las tasas de deserción, dentro de las cuales está el primer encuentro con la U. La actividad da bienvenida a los jóvenes ingresantes a la institución, dándoles a conocer los beneficios que tiene, los servicios a los cuales pueden acceder, los factores bajo los cuales pueden perder su condición de estudiantes, cursos de nivelación en áreas de matemáticas y competencias lectoras, entre otros. El objetivo de este trabajo es hacer seguimiento a éstas actividades de iniciación, para conocer la percepción que tienen los jóvenes antes y después de tener contacto con la universidad, a partir de la asistencia a las actividades de inducción, teniendo en cuenta aspectos como la elección de la carrera, la percepción sobre las competencias en las áreas básicas, el contacto que tienen con sus nuevos compañeros, entre otros. Para la realización de este seguimiento se emplearon dos instrumentos, uno antes de las actividades y el otro después de las mismas. La población de estudio comprende los discentes que asistieron a la jornada de primer encuentro con la U. Se caracteriza los estados de manera independiente y posteriormente se comparan. Dentro de los resultados se observó que en general los estudiantes se sienten a gusto con la institución a la que han ingresado, consideran que tiene buen nivel académico, su rol como universitario, es asumir las actividades con responsabilidad; en cuanto a las expectativas de la jornada de primer encuentro con la U es prioritario conocer la universidad; en general se observó una actitud positiva con el nivel de profesionalización al que están iniciando. Los hallazgos de este estudio son positivos puesto que la literatura manifiesta que cuando el estudiante se siente a gusto con la universidad es un factor que disminuye la deserción y a su vez favorece la permanencia

en las instituciones. Además, los hallazgos servirán de referente para estudiar posteriormente algunos factores asociados a los jóvenes que en algún momento generen abandono a la facultad o los programas.

Descriptores o Palabras Clave:

Abandono, Actividades de bienvenida universitaria, Prácticas de seguimiento, Vocacionalidad.

1. Introducción

La integración social con el ambiente de aprendizaje académico y con la comunidad académica, se concibe como la percepción de los estudiantes sobre su vínculo y comunicación con su institución, que se concreta en el deseo de estar y de alcanzar sus metas académicas. Para fortalecer este vínculo, debe existir en los alumnos disposiciones (Lahire, 2005), entendiendo que en las personas conviven en diferentes formas de orientarse ante las situaciones según los diversos ámbitos de socialización; alcanzando interiorizar tipos de representaciones o modos de pensamiento diferentes dependiendo del contexto en el que se encuentren. Es decir, la contradicción, la discordancia o las concordancias entre los estudiantes y la escuela no resulta un fenómeno extraño: es parte de la lógica del vínculo entre socialización, percepción y acción de los sujetos en cualquier tipo de institución (Larrondo, 2012). Conseguir el éxito, ya sea en contextos académicos o laborales, es el resultado de construir relaciones efectivas con compañeros y figuras de autoridad (Cabrera y otros, 1993).

Para los estudiantes, los acontecimientos vividos dentro de la institución son de vital importancia, situación que permite generar un vínculo identificador con compañeros, docentes y la misma universidad; ser parte de ella, sentirla y disfrutarla, los une como comunidad. En este sentido, esa identidad está constituida por la comunidad, facilitando la adaptación de sus integrantes.

Estudiar los procesos de adaptabilidad e integración universitaria de los ingresantes a las instituciones de educación superior, debe contemplar aspectos que tienen que ver con la realidad académica y de integración social que vivencian los estudiantes, la motivación sobre y hacia su carrera, la relación con sus pares y docentes son factores influyentes para la superación personal, además, contribuirán significativamente para culminar los ciclos de formación y evitar el abandono MEN (2009). En Colombia, al respecto Urbina y Ovalles (2016) encontraron que la influencia y el grupo de amigos afecta los procesos de adaptación, donde el principal reto para los estudiantes es responder a las exigencias académicas del programa y la universidad, pero a su vez dependerá de la capacidad del joven para buscar apoyo, para motivarse a estudiar y superar sus dificultades. Pineda y Pedraza (2009) señalan: “Los retos de adaptación cultural de los estudiantes están referidos a: (1) la transición entre el mundo cultural de su hogar y su comunidad y el mundo de la institución; (2) la capacidad de

renegociar sus identidades a medida que se involucran en la academia y buscan oportunidades para sentirse validados como estudiantes competentes, y (3) a la formulación una visión de su futuro académico y profesional”.

Entonces, en este contexto el objetivo de este trabajo es conocer la percepción que tienen los estudiantes una vez admitidos al programa académico concursado en dos momentos, antes de participar en las actividades de inducción y cuando se han culminado dichas actividades, situación que permitirá conocer las expectativas de los jóvenes y al mismo tiempo ser un instrumento de seguimiento a los estudiantes, proporcionando elementos de juicio a la facultad para proponer y orientar estrategias que faciliten o hagan menos traumático el inicio de la vida universitaria Tinto, (1989), Figuera et al. (2003), MEN (2009), Figuera y Torrado, (2013).

2. Metodología

La muestra de estudio corresponde a 84 estudiantes de primer semestre que ingresaron a los programas de biología, ingeniería de sistemas y electrónica, adscritos a la FCBI que llegaron a las actividades de primer encuentro con la U en la Universidad de los Llanos (Colombia). Se desarrollaron dos instrumentos orientados a medir la percepción e imaginario que ellos tienen de la carrera, universidad y su proceder, aplicados en dos tiempos, antes y después de las actividades de encuentro. La encuesta aplicada fue de tipo panel. Aquí fueron seleccionados los estudiantes que habían asistido a las actividades de bienvenida que programa la universidad durante tres semanas de actividad que organiza el PREU. El diligenciamiento de la primera encuesta fue realizada de manera presencial y la segunda se aplicó con el uso de la plataforma Moodle, en esta última se generaron inconvenientes porque únicamente, el 30% de los estudiantes la contestaron además, se tuvo la dificultad que los estudiantes estaban en asamblea permanente, situación que originó que los discentes no fueran a la universidad. Con los resultados obtenidos del primer momento de aplicación, se caracteriza la percepción que tienen los estudiantes, mediante la nube de palabras para identificar su discurso a partir de la aplicación y obtener datos cualitativos; posteriormente se analizó la información del segundo momento y finalmente se comparan los resultados de los dos estados, el antes y el después de las actividades de iniciación mediante la prueba de suma de Rangos de Wilcoxon.

3. Análisis de resultados

3.1 Primer momento antes de ingresar a las actividades del primer encuentro U.

Un aspecto que influye en la deserción de estudiantes en las IES, es la adaptabilidad de los jóvenes a la nueva vida universitaria, o porque la elección de la carrera no corresponde a sus intereses o no poseen las competencias básicas

Teniendo en cuenta el primer momento, se observa que la edad promedio de los ingresantes es de 18 años, el 76% son mujeres; el 68.6% pertenecen a estratos socioeconómico 1 y 2, en tanto que el 28.6% son de estrato 3 y el 2.8% a estrato 5. Considerando que unos de los factores que influyen para que los jóvenes deserten es la falta vocacionalidad y la decisión de elección de carrera, se indagó si sus padres estaban de acuerdo con la carrera que iban a iniciar, el 98.8% manifestaron su asentimiento.

A la pregunta ¿ha recibido orientación vocacional? el 66.8% manifestó no haberla recibido. Del 33.2% que si recibió orientación, el 66.7 fue dada por los padres, 13.3% por algún familiar, el 6.7% había hecho uso del sistema de orientación vocacional “camarita” que posee la Unillanos y los restantes, fue dada por los amigos o compañeros de trabajo. Así mismo, al cuestionamiento sobre el motivo para la elección de la carrera, el 36% le gusta, el 26% les gusta y es su vocación, para el 15% es su vocación, al 13% les gusta y consideran que es una profesión bien remunerada ver Tabla 1.

Tabla 1. Motivo de elección de la carrera estudiantes de la FCBI.

Motivo elección de la carrera	
Me gusta	36%
Es su vocación	15%
Profesión bien remunerada	1%
Me gusta y es mi vocación	26%
Me gusta y es una profesión bien remunerada	13%
Me gusta es mi vocación y es una profesión bien remunerada	7%
Bien remunerada y pasión	1%
Me gusta, es mi vocación, profesión bien remunerada y es la vocación para surgir en este mundo	1%
Total general	100%

Así mismo, como hay estudiantes que ingresan y no es una opción culminar la carrera, se indago al respecto la intención de terminar la carrera o cambiar de universidad. A la pregunta “considera cambiar de universidad”, el 84.9% no contemplan el cambio; al mismo tiempo se cuestionó sobre la intención que tenían con la carrera a la cual ingresan y paradójicamente el 100% consideran terminarla, aunque del 15.1% de los que consideran cambiar de universidad, cuando se les pregunta por la carrera su intención es terminarla.

Se pidió a los estudiantes que calificaran el grado de dificultad del programa, de 1 a 5, siendo cinco el mayor grado. En la Fig. 1, se observa que mayoritariamente consideran que es difícil, Biología con un 53.8%, Ingeniería Electrónica con el 70.4% e Ingeniería de Sistemas con el 66.7%; así mismo, se evidencia que en general los estudiantes perciben cierto grado de dificultad en las carreras que han elegido, este puede ser un factor que los motivó a esforzarse para alcanzar sus logros.

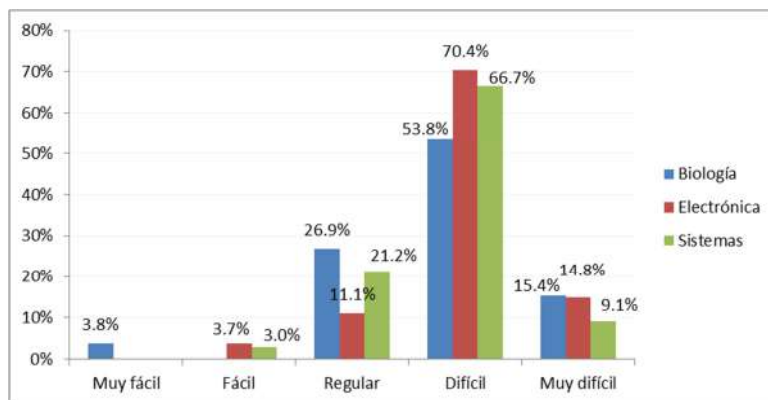


Fig. 1 ¿Cómo percibe el grado de dificultad del programa al que ha ingresado?

En los procesos de deserción uno de los causales es no tener las competencias básicas en matemáticas, y lectoescritura, pero teniendo en cuenta los programas que oferta la FCBI, estos requieren el dominio de las ciencias básicas, se les indago “¿Cómo considera que es su nivel de formación en estas áreas?” y que calificara de 1 a 5, siendo cinco alto dominio y uno menor dominio, se muestran los resultados para el caso de matemáticas física y comprensión lectora.

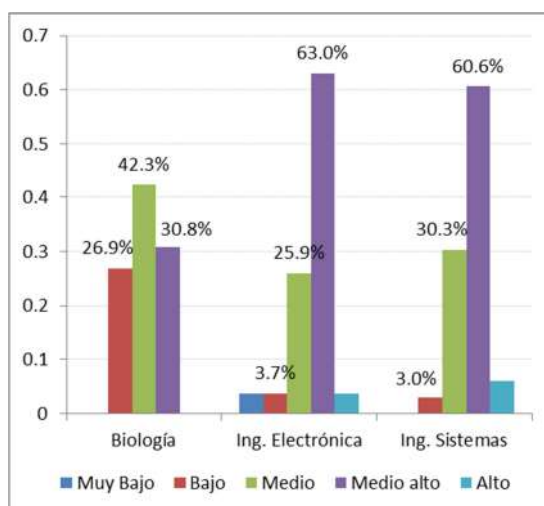


Fig. 2 ¿Cómo considera el nivel de formación en matemáticas?

Dentro de los resultados más destacados se observa que los estudiantes que ingresan a Ingeniería Electrónica (63%) y de Sistemas (60.6%) consideran tener un nivel medio alto en el dominio de las matemáticas. El 42.3% de los estudiantes de Biología creen tener un dominio medio, mientras que el 26.9% un nivel bajo, esta es una situación que la facultad debe considerar debido a que los jóvenes requieren bases sólidas en esta área; los resultados obtenidos se muestran en la Fig. 2, en general los diferentes programas manifiestan tener dominio medio en matemáticas, estas percepciones se podrían contrastar finalmente con los resultados obtenidos en estas áreas al finalizar el primer semestre.

En el área de Física los estudiantes tienen la percepción de un dominio medio de esta área en los programas de Biología e Ingeniería de Sistemas, en tanto que Ingeniería Electrónica considera tener un dominio medio alto. En los programas de ingeniería el nivel de dominio es mayor que en Biología, los resultados pueden apreciarse en la Fig. 3

En el programa de Biología el 50% manifiestan un nivel de comprensión lectura medio alto, en tanto que Ingeniería Electrónica el 48.1%, en Ingeniería de Sistemas el 66.7%; es de resaltar que un bajo porcentaje de los estudiantes en los diferentes programas no tienen un alto nivel de comprensión lectura, exceptuando el programa de Biología con el 26.9%, los resultados muestran en la Fig. 4.

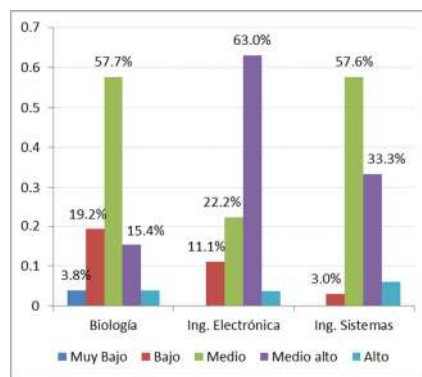


Fig. 3 ¿Cómo considera el nivel de formación en Física?

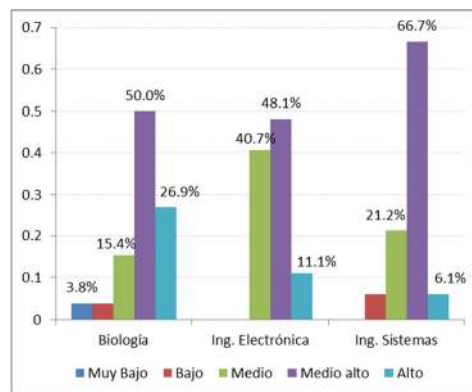


Fig. 4 ¿Cómo considera el nivel de formación en Competencias Lectoras?

Otras preguntas se enfocaron desde la actitud que piensan tener con respecto a la responsabilidad en las actividades asignadas, en el cumplimiento de tareas y la asistencia a clase. Se observó: que predominó un nivel medio en la responsabilidad con las actividades asignadas Biología (56%), Ingeniería Electrónica (61.5%), e Ingeniería de Sistemas (50%), en los programas ningún estudiante expreso una alta responsabilidad; en general del grupo de estudiantes encuestados en la FCBI manifestaron el 1.2% nada de responsabilidad, el 9.64 poca responsabilidad, el 55.4% media responsabilidad, en tanto que el 33.7% media alta responsabilidad. En cuanto al cumplimiento de las tareas, manifestaron un nivel medio alto de cumplimiento el 56%, el 65.4% y el 51.4%

en los programas de Biología, Ingeniería Electrónica y Sistemas respectivamente, en tanto que, el 40% (Biología), 30.8% (Ingeniería Electrónica) y el 35.5% (Ingeniería Sistemas) creen que su compromiso con el cumplimiento de las tareas es alto. Dado que en la universidad se contempla la pérdida de cursos por inasistencia, a la pregunta sobre el compromiso para asistir a clase los jóvenes manifestaron mayoritariamente un compromiso medio alto con 56%(Biología), 46.2% (Ingeniería Electrónica) y el 37.5% (Ingeniería Sistemas) y un alto compromiso el 28%, el 46.2% y el 56.3% en Biología, Ingeniería Electrónica y Sistemas respectivamente.

En cuanto al cuestionamiento ¿Se siente a gusto con la universidad a la que ingresa?, el 61.5%, el 48% y el 59.4% de los jóvenes de Biología, Ingeniería Electrónica y Sistemas respectivamente tienen un sentimiento alto de estar a gusto, y medio alto el 30.8% (Biología), 52% (Ingeniería Electrónica) y el 34.4% (Ingeniería Sistemas), en general se percibió un buen agrado a la institución que ingresan.

A la pregunta abierta, ¿por qué eligió la universidad? haciendo uso de la nube de palabras, se observó que el 56% de los estudiantes considera a la U en muy buen nivel académico, seguido por un 14% referente a que la eligieron porque en ella encontraron su opción de carrera, el 12% la eligió por recomendación de familiares y amigos, un 7% se inclinó por los costos, otro 4% por la cercanía a su domicilio, mientras que un 7% no dio algún tipo de respuesta. Al indagárseles sobre lo que representa ser universitario, el 29% de los estudiantes, manifiestan sentirse con una gran responsabilidad el formar parte de la comunidad universitaria de la U, seguidos de un 27% de sentirse orgullosos, un 9% adquiere un compromiso consigo mismo, el 7% ve reflejado su esfuerzo, mientras que el 20% no dio algún tipo de respuesta.

3.2 Segundo momento después de ingresar a las actividades del primer encuentro con la U

Se les pregunto sobre sobre la motivación que habían sentido con las actividades de bienvenida, el 81.8% se sintió motivado y algunas de las razones textuales dadas por los estudiantes fueron: *“De alguna manera u otra alientan al estudiante a tomar decisiones correcto y a no rendirse ante la primera dificultad”, “porque empieza una nueva etapa para mí”, “porque me motivo a estudiar y luchar por mis sueños”, “me informo bien de todos los beneficios que se pueden obtener a lo largo de la carrera”, “porque la palabra indica un calurosa espera y saludo en él va a desarrollar nuevas cosas”, “nos enfocó a lo que venimos” “Produce confianza en cuanto a la dificultad”*.

En la bienvenida intervinieron varios funcionarios se les cuestionó a los estudiantes si se habían sentido motivados y que expresaran el ¿por qué? En cuanto a las palabras de bienvenida del señor rector, el 50% se sintió motivado y algunas de las justificaciones: *“Me motivó el hecho de que él es un egresado de esta universidad.”, “Nos contó su pasado en la Universidad, se sintió sincero”, “Muestra la calidad de la universidad”,*

“Nos demostró que las metas que uno tiene se pueden lograr siempre con mucho esfuerzo y dedicación”, “nos dio muchos consejos para los estudios”, “Porque proviene de la misma universidad y tiene pertenencia y amor a ella”, en cuanto los que no se sintieron motivados la mayoría manifestaron no recordar.

De la intervención de sus compañeros representantes, el 81.82% se sintió motivado con las palabras de bienvenida y alguno de los testimonios: *“hablaron de la carrera de una forma no aburrida”, “Más allá de escuchar las palabras de nuestros docentes o inclusive del rector, escuchar las palabras de un compañero que está ya en semestres más avanzados es motivador”, “Me parece interesante su labor y puede que más adelante me motive a participar activamente en los diferentes consejos”, “son una buena fuente de apoyo”, “nos explicaron muy bien cómo funciona la universidad”, “Muestran satisfacción hacia lo que la universidad les brinda”, “porque hacer parte integra de ella, y nos motivaron y apoyaron a seguir en ella”.*

Con las palabras de bienvenida de la decana de la facultad el 72.7% expresó estar motivados y alguna de las razones fueron: *“dejo muy bien explicado algunos de los temas administrativos”, “Nos mostró todas las oportunidades que tenemos al pertenecer a esta universidad y que debemos aprovechar aquellas ayudas que tenemos”, “sincera”, “Porque hizo una breve introducción a lo que es nuestra facultad”, “Por su entusiasmo”, “nos motivó en todo”.* De los directores de programa el 63.6 se sintió motivado, de la persona encargada de Internacionalización el 81.8% se sintió motivado.

De las Actividades del PREU la entidad encargada de realizar las actividades de bienvenida de los estudiantes, el 77.3% se sintió motivado, *“Ellos más que todo nos dieron a entender que contamos con su ayuda a cualquier anomalía que podamos tener”, “Fijan el rumbo de los recién ingresados”, “fueron de ayuda para adaptarnos a la universidad”, “Me motivaron mucho porque son un apoyo para asimilar el cambio de colegio a universidad y porque brindan muchas ayudas para los estudiantes de primer semestre”, “porque capacitan a los estudiantes nuevos”, “porque aclara ciertas dudas sin un previo conocimiento”*

Al comparar el antes y el después de haber culminado las actividades de bienvenida se confrontó la percepción que tienen los estudiantes sobre el grado de dificultad del programa al que han ingresado, con un nivel de significancia del 5% no se encontraron diferencias en estos dos momentos (p valor 0.222 es menor al 0.05). Dentro de las actividades de inducción los jóvenes recibieron curso de nivelación en matemáticas y comprensión lectora, al cuestionar el dominio de las matemáticas, física y comprensión lectora en los dos estados, al aplicar la prueba de Wilcoxon, con un p valor de 0.726 no encontrándose diferencias significativas en dominio de las matemáticas que creen tener los estudiantes en los dos momentos. En física sucedió lo mismo no se generaron diferencias significativas y así mismo al preguntarles sobre el grado de

dificultad para hacer amigos a fin de evaluar la integración en estos proceso no se generaron diferencias significativas, por medio de la prueba de Wilcoxon el p valor=0.102 siendo menor al nivel de significancia del 5%. Al respecto habría que contemplar todos los estudiantes que participaron en la actividad pero por los inconvenientes citados en la metodología se tienen pocos casos que no son representativos de la percepción cada uno de los ingresantes. Por otra parte, estos resultados deberían compararse con las calificaciones obtenidas en esta asignatura y confirmar si realmente el imaginario en los niveles de formación concuerdan, y son los requeridos para la universidad.

3. Conclusiones

Establecer estudios para hacer seguimiento, antes y después de iniciar las actividades de inducción, permite tener elementos y evidencias a priori para conocer la perspectiva que tienen los estudiantes sobre la universidad, la motivación, responsabilidad, y la actitud hacia la vida universitaria, para luego contrastarla con su desempeño académico, transcurridos uno o dos semestres, a fin ver el impacto que genera la universidad en los niveles de formación de los estudiantes que ingresan a las universidades, y poder identificar causales que influyen en el abandono.

Los estudiantes ven en sus docentes funcionarios y compañeros una fuente de motivación alta, este debería ser una estrategia que debería emplear las universidades para que los estudiantes se motiven y permanezcan en la universidad.

Agradecimientos

A los funcionarios del PREU por permitirnos estar en algunas de las actividades de bienvenida.

Referencias

- Cabrera, A. F.; Nora, A. y Castañeda, M.B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 125-139.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(2), 65-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Figuera, P., Dorio, I., y Forner, À. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Figuera P., y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, 2013, vol. 13, num. 1, p. 33-41.
- Lahire, B. (2005). De la teoría del hábitus a una sociología psicológica. En B. Lahire (Comp.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas. Siglo Veintiuno*. Buenos Aires.
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(1), 18-31. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia, MEN (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Recuperado Agosto 20 de 2017. mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf.

Pineda B. C. y Pedraza A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28).

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

Urbina, J. E., y Ovalles, G. A. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27-37.

CLUB DEL APRENDIZAJE: ESPACIO PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN RIESGO DE DESERCIÓN

Job Angulo Rueda
Universidad La Salle

Resumen

Para colaborar en el mejoramiento del aprovechamiento escolar e intentar disminuir la reprobación y el riesgo de abandono de los estudiantes de la universidad La Salle, se construye el “CLUB DEL APRENDIZAJE”, con el objetivo de crear en los alumnos la reestructuración del conocimiento, apoyado en los aprendizajes conceptual, procedimental y actitudinal; tomando como referencia teórica el enfoque constructivista para el planteamiento de una zona de desarrollo próximo de Vigotsky (Álvarez y del Río, 1990), basado en la metodología MOCPLERE (2015) (**M**etas y **O**bjetivos de aprendizaje, **C**onocimientos **P**revios, **L**ectura Comprensiva, Aplicación de la **E**strategia y **E**jercita) de Angulo y García (2008), y apoyados en el aula virtual. Las actividades se llevaron a cabo los días miércoles con dos horas de duración de forma presencial. Se inició con 26 estudiantes en riesgo de abandono de diferentes carreras, en noviembre de 2016 y al final del semestre se contó con 35, los cuales se inscribieron de forma voluntaria. Para observar la incidencia del Club, se hizo un comparativo mediante el kardex de los estudiantes; antes y después de su participación, en específico de las materias que tenían reprobadas, en donde se encontró palpable que iniciaron un proceso de autoregulación, estableciendo parámetros de evaluación permanente en su proceso de aprendizaje, en comparación a como lo habían venido haciendo, modificando así, sus actitudes, estrategias ante su aprendizaje, objetivos de aprendizaje estableciendo una planeación de actividades, por lo tanto, los alumnos se volvieron más metacognitivos porque empezaron a darse cuenta de sus aciertos para fortalecerlos y un plan de monitoreo de sus acciones que les facilitará identificar errores para modificarlos. Se obtuvo como resultado el aumento en los promedios, reduciendo el número de materias reprobadas, logrando

incorporarse como estudiantes regulares y en consecuencia disminuir el riesgo de abandono.

Palabras Clave: Reestructuración del Conocimiento, Autoregulación, Estudiantes en Riesgo

1. Introducción

El presente trabajo se llevó a cabo en la carrera de psicología de la Universidad La Salle, que tienen una matrícula de 343 estudiantes, distribuidos en tres grupos por año (cuatro años). Para colaborar en el mejoramiento del aprovechamiento escolar e intentar disminuir la reprobación, de los tres primeros años se seleccionaron tres alumnos de cada salón, de los tres grados con materias reprobadas para integrar el grupo del “CLUB DEL APRENDIZAJE”; club que se construye con la idea de ayudar a los estudiantes con mayor necesidad para que logren reestructurar sus estrategias de aprendizaje y así coadyuvar en su mejoramiento escolar, integrándose el grupo con 26 estudiantes (7 alumnos de primeros años; 12 alumnos de segundos años y 7 alumnos de terceros años). Las actividades del Club se llevaron a cabo como parte de formación integral los días miércoles, en un horario de 2:30 pm a 4:00 pm, iniciando sus actividades el día 17 de noviembre de 2016.

El objetivo central del club del aprendizaje es crear en los estudiantes la reestructuración del conocimiento, apoyado en los aprendizajes conceptual, procedimental y actitudinal; tomando como referencia teórica el enfoque constructivista y apoyados en el aula virtual.

Es importante señalar, que durante la aplicación de las actividades (las cuales son estrategias de aprendizaje para mejorar el aprovechamiento académico) del club, y con base a los primeros resultados en el aprovechamiento de los estudiantes, y ante la demanda de los mismos, se abrió un segundo grupo, situación que generó un cambio en la modalidad, convirtiéndose en, “CLUB DEL APRENDIZAJE: curso-taller semipresencial” desarrollando el titular del curso un aula virtual del aprendizaje con una plataforma educativa, y de esta forma cubrir la necesidad de llevar el trabajo académico más allá del salón de clases. Y así generar para los alumnos un espacio permanente donde reestructuren sus estrategias de aprendizaje y desarrollen habilidades para el aprendizaje en ambientes virtuales que los ayuden a incorporarse al sector de estudiantes regulares.

2. Descripción de la problemática

El departamento de psicopedagogía es un área de la Universidad en donde se canalizan los reportes de indisciplina y problemas emocionales, entre otros aspectos que impactaban en el rendimiento escolar, en la atención en clase, en la poca comprensión de los temas, entre otras. En estas condiciones se identificaron alumnos con tres materias reprobadas por lo menos, colocando su situación escolar en riesgo de desertar. De igual forma eran alumnos con focos rojos en su auto concepción, por ejemplo, varios de ellos sentían que no podían adaptarse a la universidad, o se sentían ajenos a sus compañeros, trataban de llamar la atención de profesores durante la clase

de formas inapropiadas, otros eran muy callados, retraídos, etc.; y por consiguiente las visitas realizadas al departamento de psicopedagogía eran frecuentes, por lo menos 2 o 3 veces a la semana, en algunos casos. Distraídos y con problemas de aprendizaje principalmente.

Ante esta situación el planteamiento inicial es ¿cómo poder ayudar a estos estudiantes? Y un segundo planteamiento ¿cómo prevenir esta problemática en otros estudiantes? que permitiera establecer estrategias de apoyo al rendimiento académico, a través de acciones bien definidas atención a este grupo de alumnos y en consecuencia, diseñar programas que permitan prevenir la generalización de estos problemas a la población universitaria, con alternativas de apoyo en los ámbitos de comprensión lectora, estrategias para organizar los contenidos, reflexión de lo aprendido, para evitar la incidencia de reprobación y al mismo tiempo impulsar que aprendan a aprender, siendo el reto ¿cómo mantener este proceso dentro y fuera del salón de clases? Que propicien el crecimiento académico de los estudiantes, haciendo uso de los medios que aportan las Tecnologías de la Información y Comunicación, y facilitar el desarrollo de habilidades que se requerirán en el futuro inmediato para enfrentar nuevas situaciones en diferentes ambientes de aprendizaje, como el salón virtual del “Club del Aprendizaje”. La actual alternativa en el modelo educativo nacional y de igual forma Programa Educativo Institucional (PEI) que se basan en las aportaciones del enfoque constructivista a la educación, siendo el taller semipresencial una buena alternativa. En él se plantean los tres ejes educativos fundamentales (Castillejo, 2010), de dicho enfoque y que para la aplicación del curso son sumamente importantes y están presentes en todas las actividades que se trabajan, los cuales son: el SABER (contenidos), el SABER HACER (procedimientos) y el SER (actitudes), que llevan al profesor – docente a transformarse en un facilitador – mediador de aprendizajes significativos y al alumno en productor – constructor (activo) de su propio conocimiento, a través de la regulación de su aprendizaje.

3. Metodología

Para alcanzar el objetivo general del club, se diseñó una metodología de trabajo, la cual consistió en:

- Trabajo individual. Lectura de textos y elaboración de representación organizada de contenidos.
- Trabajo grupal. Los participantes se integrarán en equipos de trabajo desarrollando el producto de grupo y los diferentes roles, basado en el enfoque de aprendizaje cooperativo.
- Entrega de productos en cada actividad programada, así como en cada sesión.
- Realización de tareas extra-clase que fungirán de enlace entre sesión y sesión, las cuales se llevarán a cabo en el aula virtual y servirán como conocimientos previos para facilitar la actividad grupal.

- Al final de cada actividad y de cada sesión se realizarán las conclusiones en dos sentidos:
 - Se concluirá sobre los contenidos a través de la exposición de los productos.
 - Concluir sobre la forma como realizaron el producto.
 - Todos y cada uno de los participantes tendrá que expresar sus conclusiones.

El diseño de ambientes presencial integró: un salón que cuenta con sillas, mesas para los alumnos, un proyector para realizar las presentaciones en power point, un área para pegar hojas de rotafolio y plumones.

El diseño de ambientes virtual de aprendizaje, se integró a través de la plataforma Moodle, con la capacidad de concentrar toda la información en el sitio web. Teniendo un tiempo de recepción de tareas abierto los días miércoles en un horario de 16:00 hrs., hasta las 24:00 hrs. de los días viernes.

4. Resultados del Club del Aprendizaje¹⁰⁵

De los 26 participantes del club, se tomaron sus boletas y se hicieron comparaciones entre los bimestres anteriores y el último bimestres. Obtuvimos gráficas donde comparamos sus promedios generales y los ubicamos en dos momentos: el antes y el actual. El primer momento, antes de entrar al Club del Aprendizaje (octubre de 2016), y el segundo momento, los promedios generales que tiene actualmente (febrero 2017), de igual forma se realizó con las materias que tenían reportadas como reprobadas. Dichas gráficas están ordenadas por año.

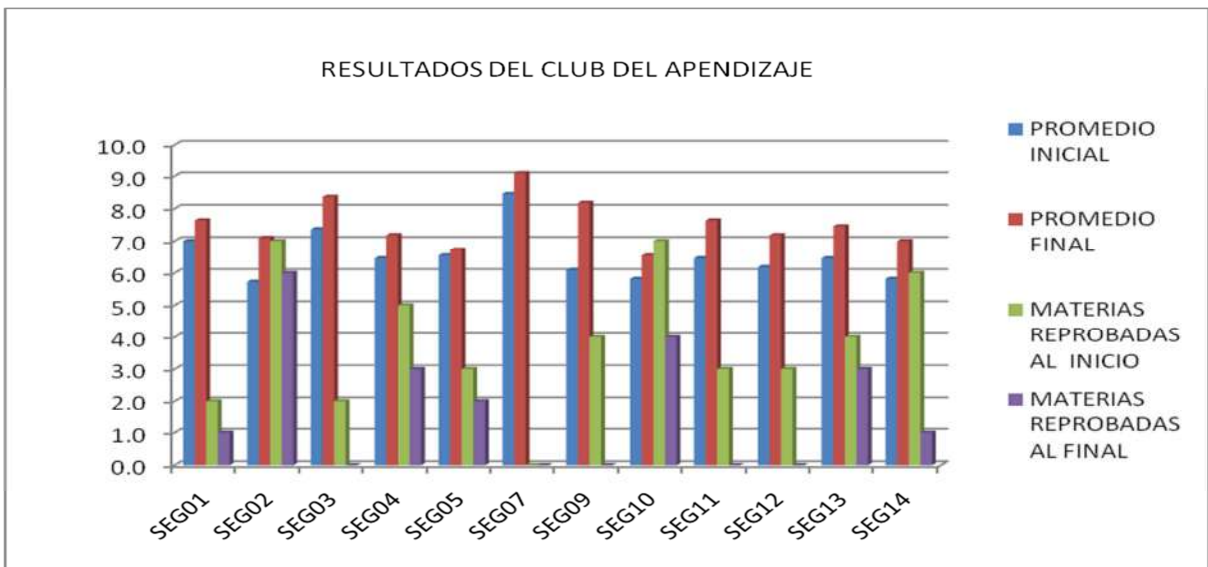
¹⁰⁵ Los datos fueron obtenidos de control escolar, tanto los promedios como las materias reprobadas de octubre, como los promedios y las materias aprobadas en febrero.

Estudiantes de Tercer Año



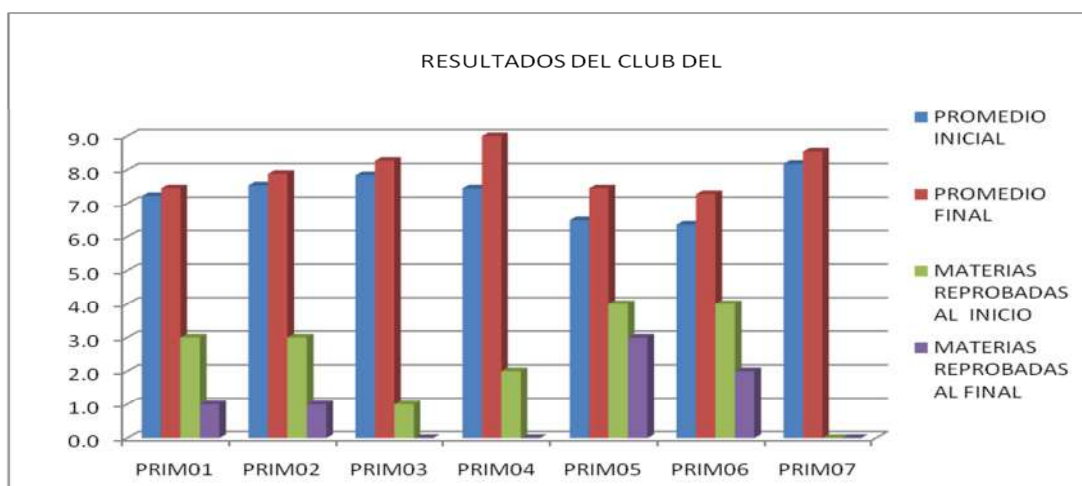
En esta gráfica podemos observar como los estudiantes del tercer año de la carrera, lograron aumentar su promedio, al mismo tiempo que redujeron el número de materias reprobadas.

Estudiantes de Segundo Año



Al igual que en la gráfica anterior, se observa como algunos estudiantes de segundo año, lograron aumentar su promedio, mientras que otros lograron mantenerlo, pero lograron reducir la cantidad de materias reprobadas, e incluso lo que no tenían materias reprobadas, aumentaron su promedio.

Estudiantes de Primer Año



En esta gráfica se puede observar como dos estudiantes redujeron completamente la cantidad de materias reprobadas, al tiempo que aumentaban su promedio.

5. Conclusiones

Los que podemos observar de una forma palpable, en estos alumnos es que iniciaron un proceso de autorregulación. Estableciendo parámetros de evaluación permanente en su proceso de aprendizaje de los que han venido haciendo modificando sus actitudes, estrategias ante su aprendizaje, objetivos de aprendizaje estableciendo una planeación de actividades, por lo tanto, los alumnos se volvieron metacognitivos por que empezaron a darse cuenta de sus aciertos para así poder fortalecerlos y un plan de monitoreo de sus acciones que les facilitará identificar errores para modificarlos. Siendo así, posible su aumento en promedio y su reducción en número de materias reprobadas.

Referencias

- Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo, en Coll, C. Et. Al. Desarrollo y educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza editorial.
- Angulo, O. y García, D. (2008). Estrategias de aprendizaje. México: UNAM.
- Castillejo, J. L. (2010, Marzo 13). Inferencia de los tres pilares de la educación contemporánea, a partir de los principios de la educación. Extraído el 13 de Marzo de 2017, desde <http://www.revistaakademia.cl>.

**DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS ACADÉMICAS POR
PARES SEGÚN CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES,
SOCIOECONÓMICAS, ACADÉMICAS E INSTITUCIONALES DE LA
FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
ENTRE EL SEMESTRE 2014-1 Y EL SEMESTRE 2016-2**

Érika Alejandra Cortés Tobar

Yuri Viviana Caro Sánchez

Daniel Camilo Aguirre

Sara Juliana Marín Ortiz

Institución: Universidad de Antioquia – Facultad de Medicina

Email: erika.cortes@udea.edu.co

1. Resumen

Se realizó un estudio descriptivo con un diseño transversal según características individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales, de los estudiantes del pregrado de Medicina participantes y no participantes del programa de tutorías por pares académicas entre los semestres 2014-1 al 2016-2. La información analizada fue tomada de un cuestionario previamente aplicado a los estudiantes de cada cohorte y de los registros académicos y administrativos, que se encuentran en la base de datos Matrícula y Registro Sistematizado –MARES- de la Universidad de Antioquia. De la población objeto del presente estudio tenemos que el 50,9% son hombres; la edad promedio fue de 20,7 años; el 36,9% de los estudiantes están clasificados en el estrato socioeconómico 3 (medio-bajo); el 42% de la población cuenta con una red de apoyo para la satisfacción de sus necesidades; el 41,4% practica regularmente algún deporte y el 67% algún hobby. La participación de estudiantes en el programa de tutorías fue del 57%, de los cuales se encuentran activos el 95%. Se exploró el efecto del programa de tutorías sobre la permanencia en la universidad, para esto se *aplicó* un modelo de regresión logística binaria, y se ajustó por sexo y asistencia a tutoría. El modelo final mostró que asistir al programa de tutorías podría reducir en un 77% la posibilidad de deserción (ODDS= 0,23; IC: 0,12 – 0,45; 95%).

Descriptores o Palabras Clave: Permanencia, Tutorías Académicas, Tutores Pares.

2. Introducción

Actualmente, la educación se reconoce como la causa principal del progreso o de desarrollo de un país. Bajo este contexto, la misión de las instituciones educativas, específicamente la Universidad, aparte de ser un escenario de práctica e ilustración, también se constituye en un escenario de interacción y formación social para muchos estudiantes. Además de formar profesionales y ciudadanos cultos, las universidades tienen un nuevo reto, ser un contexto de vida que propicie comportamientos saludables para la sociedad en general.

Las instituciones de educación superior enfrentan el reto de ofrecer a sus comunidades estudiantiles ambientes educativos, en los que se garanticen condiciones favorables para el desarrollo humano y el bienestar de las personas. En estudios realizados por Universidades locales, se plantea que los problemas académicos son originados por diferentes causas, que dificultan el adecuado desarrollo de los estudiantes al no permitir que obtengan el promedio requerido para continuar en un desarrollo académico normal. El problema se hace más evidente cuando el estudiante ha repetido más de una vez una asignatura o si lleva asignaturas atrasadas, muchas veces debido a que los estudiantes no recibieron una orientación vocacional adecuada antes de ingresar a los estudios superiores que les permitiera analizar sus capacidades y habilidades con respecto a una carrera profesional. Además, manifiestan limitaciones en sus competencias de concentración y atención, en la distribución del tiempo, en la deficiente utilización de técnicas de estudio, y en la poca asistencia a clases por la baja motivación en las actividades académicas, lo que puede originar en el estudiante insatisfacción personal, desmotivación e incluso baja autoestima ante la imposibilidad de concluir con éxito sus estudios. El fracaso académico es un problema que afrontan los estudiantes que presentan un rendimiento académico deficiente, lo cual los lleva en poco tiempo a desertar o son expulsados del sistema educativo. Se considera que es un problema multicausal, pero para afrontarlo es necesario indagar desde los mismos estudiantes qué es lo que más los puede estar afectando.

El presente art describe las características individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales de los estudiantes participantes y no participantes del programa de tutorías académicas por pares de la Facultad de Medicina, que cursaron el ciclo de fundamentación (materias de los dos primeros años de formación).

3. Objetivos

Describir las características individuales, socioeconómicas, institucionales y académicas de los estudiantes participantes y no participantes del programa de tutorías de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

Describir la frecuencia de permanencia entre estudiantes participantes y no participantes del programa de tutorías de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

4. Metodología

Se realizó un estudio descriptivo con un diseño transversal en el que se analizó la información cuantitativa retrospectiva basada en un cuestionario previamente aplicado y en los registros académicos y administrativos de la Universidad de Antioquia, cuya población objeto fueron los estudiantes participantes y no participantes de las tutorías por pares académicas entre los semestres 2014-1 al 2016-2, y que de acuerdo a los registros del programa, fueron 761 estudiantes durante el periodo analizado. No se calculó un tamaño de muestra para determinar una diferencia específica significativa en alguna variable de interés, debido a que es la primera vez que se analizan dichos aspectos. La información se obtuvo de los listados de los estudiantes matriculados en la Facultad de Medicina que respondieron la “Encuesta de Factores socioeconómicos y psicopedagógicos asociados a la deserción”, e información institucional del sistema de información de la Universidad de Antioquia – MARES (Matricula y Registro Sistematizado). Para describir las características individuales, socioeconómicas, institucionales y académicas, de los estudiantes participantes y no participantes del programa de tutorías de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia se realizaron frecuencias absolutas y porcentajes para las variables cualitativas y se calculó la media y la desviación estándar para las variables cuantitativas según el cumplimiento del supuesto de normalidad evaluado con la prueba de Shapiro Wilk. Todos los análisis se realizaron en el software estadístico IBM SPSS versión 23.

5. Impactos y resultados esperados

Con la presente investigación se pretendió describir las características individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales de los estudiantes participantes y no participantes del programa de tutorías académicas por pares con la finalidad de conocer mejor esta población, mostrar la relación entre estas características, el rendimiento académico y la permanencia e indicar algunas propuestas de mejora para el programa.

6. Resultados

Características generales de la población

a) Individuales y socioeconómicas

Entre las características socioeconómicas se tiene que, de los 761 estudiantes del estudio, 50,9% son hombres; con una edad promedio de 20,7 años con una desviación de aproximadamente 3 años; una edad mínima de 16 y una máxima de 48 años. Al agrupar a los jóvenes por edad se puede concluir que el 95,3% tienen 25 años o menos. La mayoría (90%) son solteros.

De acuerdo al estrato socioeconómico el 36,9% de los estudiantes están clasificados en el nivel 3. El 71,2% de ellos pertenecen a estratos 1, 2 y 3 lo que significa una clasificación entre bajo-bajo y medio bajo según la clasificación del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística).

La región andina es la que aporta el mayor número de estudiantes con 67,8%. Y por departamentos Antioquia aporta el 55% seguido de Cauca 9% y Nariño 5%.

Dentro de las características individuales se encontró que el 42% de la población cuenta con una red de apoyo para la satisfacción de sus necesidades, el 41,4% practica regularmente algún deporte, el 67% algún hobby, el 71% no trabaja, el 24% afirmó que el último nivel académico de la madre alcanzado es universitario o posgrado, para el caso del padre la cifra es del 26%. (Apéndice 1).

Respecto a la dependencia económica se encontró que el 69% de los estudiantes dependen económicamente de sus padres, mientras que el 71% (540) admitió que ninguna persona depende económicamente de ellos.

b) Académicas e institucionales

Respecto a los aspectos académicos el 57% de los estudiantes finalizaron el bachillerato en un colegio de naturaleza privado. El puntaje promedio con el cual ingresaron al pregrado medicina fue de 76,57 (DE 19,67).

El 94,3% de los estudiantes se encuentran activos en su programa de pregrado, el 5.6% es desertor. De los estudiantes activos, el 37,2% se encuentra en situación académica sobresaliente, 61,4% normal y 1,4% en periodo de prueba.

El 74,2% de los estudiantes afirmó que la carrera elegida hace parte de su proyecto de vida, sintiéndose satisfecho con la misma. El 66,9% aseveró que la carrera que están haciendo es realmente la que siempre han querido hacer, mientras que el 0,8% afirmó querer cambiarse de programa académico.

El 94% de los estudiantes se encontraron en normalidad académica, es decir, terminaron el semestre según calendario académico establecido.

El 58% de la población consideró poseer hábitos y técnicas de estudio que le permitieran tener un rendimiento académico satisfactorio y el 53% manejan hábilmente y con frecuencia técnicas de estudio para favorecer su aprendizaje.

Para las variables institucionales se encontró que el 24% asistió a consulta psicológica en el último año, y el 11% consideró haber necesitado consulta en esta área.

La calificación promedio del semestre de los estudiantes fue de 3,79 (DE 0,52). Con respecto al promedio acumulado hasta este mismo semestre se encontró una media de 3,86 (DE 0,41). (Apéndice 2)

7. Conclusiones

En este estudio se exploró la diferencia de las características individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales de los estudiantes que asistieron o no al programa de tutorías académicas entre los semestres 2014-1 a 2016-2, y se obtuvieron las siguientes conclusiones.

- Con relación a las variables individuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la edad ($p=0.010$), pertenecer a grupos juveniles académicos o culturales ($p= 0,048$), contar con una red de apoyo para la satisfacción de sus necesidades ($0,026$); practicar regularmente algún deporte, actividad física ($p= 0,025$) o hobby ($0,011$).
- Con relación al rendimiento académico se encontró un 7% más aproximadamente de estudiantes que desertaron entre los que no asistieron al programa de tutorías comparados con los que sí, diferencia estadísticamente significativa ($P<0.001$).
- Respecto al rango del estudiante se halló una diferencia de 3% y 7% más aproximadamente de estudiantes con rango sobresaliente y normal respectivamente entre los que asistieron a la tutoría con relación a los que no asistieron ($P=0,006$).
- Se puede decir que participar del programa de tutorías por pares favorece el rendimiento académico de los estudiantes y su permanencia en el programa académico.
- Se puede concluir que participar del programa de tutorías puede ser un factor protector para prevenir la deserción. El modelo final de regresión logística mostró que asistir al programa de tutorías podría reducir en un 77% la posibilidad de deserción (ODDS= 0,23; IC: 0,12 – 0,45; 95%).

8. Apéndices

Apéndice 13. Características individuales y socioeconómicas de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia según participación en el programa de tutorías 2014-1-2016-2

	Población (n= 761)	Asistió a tutoría (n=437)	No asistió a tutoría (n=324)	Prueba estadística
Edad en años, media (DE)	20,72 (2,59)	20,52 (2,51)	21,02 (2,84)	t=-2,5; l=759; p=0,010
Sexo, frecuencia (%)				
Hombre	387 (50,9)	224 (51,3)	163 (50,9)	$\chi^2=0.07$; gl=1; p=0,795
Mujer	374 (49,1)	213 (48,7)	161 (49,1)	
Estado civil, frecuencia (%)				
Casado	2 (0,3)	1 (0,2)	1 (0,3)	$\chi^2=4,0$ 06; gl=4; p=0,405
Soltero	685 (90,0)	399 (91,3)	286 (88,3)	
Unión libre	1 (0,1)	0 (0,0)	1 (0,3)	
Divorciado/separado	1 (0,1)	0 (0,0)	1 (0,3)	
Sin dato	72 (9,5)	37 (8,5)	35 (10,8)	
Estrato socioeconómico, frecuencia (%)				
Uno	50 (6,6)	24 (5,5)	26 (8,0)	$\chi^2=7,323$; gl=5; p=0,198
Dos	211 (27,7)	125 (28,6)	86 (26,5)	
Tres	281 (36,9)	151 (34,6)	130 (40,1)	
Cuatro	126 (16,6)	76 (17,4)	50 (15,4)	
Cinco	77 (10,1)	52 (11,9)	25 (7,7)	
Seis	16 (2,1)	9 (2,1)	7 (2,2)	

	Población (n= 761)	Asistió a tutoría (n=437)	No asistió a tutoría (n=324)	Prueba estadística
Región de Colombia, frecuencia (%)				
Amazonía	9 (1,2)	7 (1,6)	2 (0,6)	$\chi^2=5,288$; gl=5; p=0,382
Andina	516 (67,8)	288 (65,9)	228 (70,4)	
Caribe	95 (12,5)	55 (12,6)	40 (12,3)	
Orinoquía	7 (0,9)	3 (0,7)	4 (1,2)	
Pacífico	131 (17,2)	83 (19,0)	48 (14,8)	
Otro	3 (0,4)	1 (0,2)	2 (0,6)	
Sufre alguna limitación física, frecuencia (%)				
Si	74 (9,7)	38 (8,7)	36 (11,1)	$\chi^2=8,974$; gl=2; p=0,011
No	492 (64,7)	302 (69,1)	190 (58,6)	
Sin dato	195 (25,6)	97 (22,2)	98 (30,2)	
Actualmente pertenece a grupos juveniles, académicos, culturales, frecuencia (%)				
Si	83 (10,9)	49 (11,2)	34 (10,5)	$\chi^2=6,074$; gl=2; p=0,048
No	480 (63,1)	289 (66,1)	191 (59,0)	
Sin dato	198 (26,0)	99 (22,7)	99 (30,5)	
Cuenta con una red de apoyo (otras personas) para la satisfacción de sus necesidades, frecuencia (%)				
Si	322 (42,3)	199 (45,5)	123 (38,0)	$\chi^2=7,291$; gl=2; p=0,026
No	242 (31,8)	140 (32,0)	102 (31,5)	
Sin dato	197 (25,9)	98 (22,4)	99 (30,5)	
Practica regularmente algún deporte o actividad física, frecuencia (%)				
Si	315 (41,4)	195 (44,6)	120 (37,0)	$\chi^2=7,354$; gl=2; p=0,025
No	249 (32,7)	144 (33,0)	105 (32,4)	
Sin dato	197 (25,9)	98 (22,4)	99 (30,6)	
Practica regularmente algún hobby, frecuencia (%)				
Si	510 (67,0)	303 (69,3)	207 (63,9)	$\chi^2=8,942$; gl=2; p=0,011
No	54 (7,1)	37 (8,5)	17 (5,2)	
Sin dato	197 (25,9)	97 (22,2)	100 (30,9)	
Tiene hijos, frecuencia (%)				
Si	8 (1,1)	4 (0,9)	4 (1,2)	$\chi^2=6,284$; gl=2; p=0,043
No	557 (73,2)	335 (76,7)	222 (68,5)	
Sin dato	196 (25,8)	98 (22,4)	98 (30,2)	
Trabaja, frecuencia (%)				
Si	26 (3,4)	16 (3,7)	10 (3,1)	$\chi^2=6,736$; gl=2; p=0,034
No	541 (71,1)	325 (74,4)	216 (66,7)	
Sin dato	194 (25,5)	96 (22,0)	98 (30,2)	
Nivel académico de la madre, frecuencia (%)				
Primaria	22 (3)	11 (3)	11 (3)	$\chi^2=31,767$; ; gl=11; p=0,001
Secundaria	140 (18)	96 (22)	44 (14)	
Técnica	107 (14)	74 (17)	33 (10)	
Tecnología	54 (7)	31 (7)	23 (7)	
Universidad	61 (8)	37 (8)	24 (7)	
Posgrado	122 (16)	73 (17)	49 (15)	
Sin dato	255 (34)	115 (26)	140 (43)	
Nivel académico del padre, frecuencia (%)				
Primaria	46 (6)	24 (5)	22 (7)	$\chi^2=38,683$; ; gl=11; p<0,01
Secundaria	131 (17)	81 (19)	43 (13)	
Técnica	88 (12)	15 (3)	20 (6)	
Tecnología	35 (5)	22 (5)	3 (1)	
Universidad	50 (7)	113 (26)	58 (18)	
Posgrado	144 (19)	59 (14)	34 (10)	
Sin dato	267 (35)	123 (28)	144 (44)	

Apéndice 14. Características académicas e institucionales de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia según participación en el programa de tutorías 2014-1-2016-2

	Población (n= 761)	Asistió a tutoría (n=437)	No asistió a tutoría (n=324)	Prueba estadística
Tipo de institución donde finalizó el bachillerato, frecuencia (%)				
Oficial	322 (42,3)	175 (40,0)	147 (45,4)	$\chi^2=3,621$; gl=2; p=0,164
Privado	438 (57,6)	262 (60,0)	176 (54,3)	
Sin dato	1 (0,1)	0 (0,0)	1 (0,3)	
Estado, frecuencia (%)				
Activo	718 (94,3)	426 (97,5)	292 (90,1)	$\chi^2=19,902$; gl=1; p<0,001
Desertor	43 (5,7)	11 (2,5)	32 (9,9)	
Rango, frecuencia (%)				
Sobresaliente	267 (35,1)	147 (33,6)	120 (37,0)	$\chi^2=12,288$; gl=3; p=0,006
Normal	455 (59,8)	275 (62,9)	180 (55,6)	
Periodo de prueba	13 (1,7)	8 (1,8)	5 (1,5)	
Insuficiente, sin calcular	26 (3,4)	7 (1,6)	19 (5,9)	
Posee hábitos de estudio, frecuencia (%)				
Si	447(58,7)	269 (61,6)	178 (54,9)	$\chi^2=7,204$; gl=2; p=0,027
No	119 (15,7)	72 (16,5)	47 (14,5)	
Sin dato	195 (25,)	96 (22,0)	99 (30,6)	
Aplica técnicas de estudio, frecuencia (%)				
Si	405 (53,2)	246 (56,3)	159 (49,1)	$\chi^2=6,922$; gl=2; p=0,031
No	162 (21,3)	95 (21,7)	67 (20,7)	
Sin dato	194 (25,5)	96 (22,0)	98 (30,2)	
Se quiere cambiar de carrera en la Universidad, frecuencia (%)				
Si	6 (0,8)	5 (1,1)	1 (0,3)	$\chi^2=6,873$; gl=2; p=0,032
No	560 (73,6)	334 (76,4)	226 (69,8)	
Sin dato	195 (25,6)	98 (22,4)	97 (29,9)	
La carrera que está haciendo es realmente la que siempre ha querido, frecuencia (%)				
Si	530 (69,6)	320 (73,2)	210 (64,8)	$\chi^2=6,436$; gl=2; p=0,040
No	37 (4,9)	20 (4,6)	17 (5,2)	
Sin dato	194 (25,5)	97 (22,2)	97 (29,9)	
Considera usted que la carrera elegida hace parte de su proyecto de vida, frecuencia (%)				
Si	565 (74,2)	339 (77,6)	226 (69,8)	$\chi^2=5,952$; gl=1; p=0,015
Sin dato	196 (25,8)	98 (22,4)	98 (30,2)	
Promedio semestre 2016-2, media (DE)				
	3,79 (0,52)	3,79 (0,43)	3,80 (0,63)	t=-0,53; l=750; p=0,595
Promedio acumulado 2016-2, media (DE)				
	3,86 (0,41)	4,33 (6,44)	4,70 (9,16)	t=-0,65; l=758; p=0,516
Terminación del semestre según calendario académico, frecuencia (%)				
Si	715 (94,0)	425 (59,4)	290 (40,6)	$\chi^2=19,666$; gl=1; p<0,001
No	46 (6,0)	12 (26,1)	34 (73,9)	
Normalidad académica, último semestre matriculado, frecuencia (%)				
2014-1	3 (0,4)	0 (0,0)	3 (100,0)	$\chi^2=36,455$; gl=6; p<0,001
2014-2	3 (0,4)	0 (0,0)	3 (100,0)	
2015-1	2 (0,3)	0 (0,0)	2 (100,0)	
2015-2	8 (1,1)	0 (0,0)	8 (100,0)	
2016-1	10 (1,3)	0 (0,0)	10 (100,0)	
2016-2	731 (96,1)	435 (59,5)	296 (40,5)	
Sin calcular	4 (0,5)	2 (50,0)	2 (50,0)	
Normalidad académica, último semestre terminado, frecuencia (%)				

	Población (n= 761)	Asistió a tutoría (n=437)	No asistió a tutoría (n=324)	Prueba estadística
2014-1	5 (0,7)	0 (0,0)	5 (100,0)	$\chi^2=36,593$; gl=6; $p<0,001$
2014-2	3 (0,4)	0 (0,0)	3 (100,0)	
2015-1	1 (0,1)	0 (0,0)	1 (100,0)	
2015-2	9 (1,2)	0 (0,0)	9 (100,0)	
2016-1	14 (1,8)	2 (14,3)	12 (85,7)	
2016-2	725 (95,3)	433 (59,7)	292 (40,3)	
Sin calcular	4 (0,5)	2 (50,0)	2 (50,0)	
Asistencia a apoyo psicológico, frecuencia (%)				
Si	87 (24,3)	108 (58,4)	77 (41,6)	$\chi^2=6,552$; gl=2; $p=0,038$
No	478 (50,3)	233 (60,8)	150 (39,2)	
Sin dato	196 (25,4)	96 (49,7)	97 (50,3)	

9. Referencias

- Armenta, N., Pacheco, C., & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de investigación en psicología*, 153-165. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2747347>
- Tejedor F; García-Valcárcel A. (2007). *Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES*. Obtenido de www.revistaeducacion.mec.es: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf
- Ministerio de Educación. (2016.). *Experiencias exitosas para disminuir la deserción en educación superior*. Recuperado el 16 de Junio de 2016, de www.mineduacion.gov.co: http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85614.html
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención [Internet]*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Guía para la Implementación de Educación Superior del Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil en Instituciones. [Internet]*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-25470>
- Tinto, V. (s.f.). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Obtenido de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf

EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EN UNIVERSIDADES CON VOCACIÓN PÚBLICA: EL CASO DE LA U. ALBERTO HURTADO

Carol Alvarado

Natalia Fernández

Gonzalo Barría

Natalia Macho

Universidad Alberto Hurtado; Santiago, Chile.

paceintegracion@uahurtado.cl

Resumen

En las últimas dos décadas el sistema universitario chileno ha desplegado diversas iniciativas para facilitar el acceso a la Educación Superior (ES) a estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables, en el marco del enfoque de restitución de derechos y de la acción afirmativa. Ello ha implicado que las Instituciones de Educación Superior (IES) han ido desplegando apoyos específicos para evitar la deserción de jóvenes talentosos cuyas historias de vida y trayectorias educativas han estado alejadas de la cultura académica universitaria.

En el caso de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) -una IES jesuita, privada, que se ha ido acoplando a varias políticas estatales y de carácter público-, este fenómeno está teniendo su punto álgido en 2017, año en que ingresa la primera cohorte de estudiantes a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo la Educación Superior (PACE). El PACE es una política de gobierno, implementada en conjunto con 29 IES que presta apoyo profesional a 456 Establecimientos Educacionales (EE) en todo Chile y que genera una vía especial de ingreso a la ES para sus estudiantes, en razón de su rendimiento académico en contexto y en desmedro de sus puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Si bien existían programas antecedentes en la UAH, la incorporación de los 46 estudiantes matriculados vía PACE no ha estado exenta de problemas, cuya prevención y resolución depende en gran medida de una adecuada y oportuna caracterización de la cohorte en función de los factores que mayor peso tienen en el abandono en ES -económicos, académicos, socio-emocionales y vocacionales- así como de la implementación de nuevos dispositivos institucionales de apoyo a la permanencia.

Este trabajo tiene como propósito revelar elementos de análisis y reflexión que han emergido durante el primer semestre, de manera de poder evaluar las acciones de acompañamiento en la integración a la vida universitaria y proyectar acciones para el proceso de admisión 2018. Este análisis se aborda en diálogo con conceptos que reflejan el espíritu de los actores y movimientos sociales que han inspirado en gran medida estas políticas, a saber: la educación como derecho humano, la inclusión y la diversidad en el sistema educativo y la equidad en el acceso a la ES. Para ello se recurre a la revisión de los documentos de trabajo y la sistematización de la experiencia profesional del trabajo del área de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) del PACE UAH.

Palabras claves: Acceso Inclusivo a la Educación Superior, Trayectorias Educativas, Educación Técnico-Profesional, Integración a la Vida Universitaria.

1. Sobre el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo

PACE es un programa del Gobierno de Chile implementado el año 2014 en EE de contextos vulnerables. El programa busca “restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando cupos en la educación superior (...)” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015); teniendo una matrícula ascendente desde su implementación, cubriendo cada vez más IES a lo largo del país y más EE dentro de las comunas con menos recursos económicos y educativos. Este programa se basa en el acompañamiento a EE y estudiantes durante los dos últimos años de la Enseñanza Media (EM), y durante el primer año de la ES, mediante un sistema de talleres, tutorías y otros apoyos y asesorías profesionales. Cada IES tiene diversas formas de acompañar a EE y estudiantes, desde una mirada más académica hasta miradas más integrales, dependiendo del rol que asume cada universidad dentro de la sociedad, pero sin dejar de lado los lineamientos generales que entrega el MINEDUC. En el caso de PACE UAH, dentro del área AES, el equipo profesional se enfoca en realizar un acompañamiento académico y psicoeducativo, así como también de propiciar instancias y dispositivos institucionales que fomenten la integración a la comunidad universitaria. Estas tareas se amplifican a través de las tutorías de pares realizadas por estudiantes de las mismas carreras a las cuales ingresaron los estudiantes PACE, las cuales son planteadas como tutorías de acompañamiento integral (TAI), ya que no sólo abordan el ámbito académico, sino que también el socioeducativo y el vocacional.

2. Sobre la Universidad Alberto Hurtado

La UAH es una IES caracterizada por sus carreras del área de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, que está ubicada en el centro de la ciudad de Santiago de Chile. De fácil acceso en transporte público e inserta en un barrio patrimonial, al año 2016 contaba con una matrícula total de 6.356 estudiantes de pregrado en 36

programas de formación, y 1.440 estudiantes postgrado en 34 programas de especialización (UAH, 2016). Dentro de este marco general, el ingreso del año 2017 fue de 1.509 estudiantes; de los cuales 46 lo hicieron vía PACE, lo que corresponde al 3% de la matrícula. De los estudiantes que ingresaron a la UAH el 2017, un 22% proviene de familias en las que el ingreso bruto familiar es igual o menor a un sueldo mínimo mensual; concentrándose el ingreso -un 36.7% de la matrícula total- en los sectores menos acomodados (Proyecto de Mejoramiento Institucional [PMI] UAH, 2017a).

La UAH es una de las 8 IES de la Región Metropolitana que están adscritas al PACE, y una de las dos de este grupo que no dependen administrativamente del Estado. A pesar de ello, la UAH se ha adscrito constantemente a instancias de inclusión que provienen del gobierno, a saber: a) Propedéutico UNESCO (2009), programa que entregaba cupos de acceso especial al programa de Bachillerato en Humanidades a estudiantes ubicados en el 5% de mejor rendimiento en EE vulnerables (PMI, 2017a); b) Beca de Nivelación Académica (2011), programa de nivelación durante el primer año de estudios a estudiantes matriculados que pertenecen al 70% de menor condición socio-económica de la población; c) Gratuidad (2015), beneficio que no tiene relación con el acceso sino que con el financiamiento, permite que “las familias correspondientes al 50% de menores ingresos de la población, cuyos miembros estudien en instituciones adscritas a este beneficio, no deberán pagar el arancel ni la matrícula en su institución durante la duración formal de la carrera” (MINEDUC, 2016); y d) Ranking 850 (2016) y PACE (2017), programas de acceso inclusivo implementados recientemente en la UAH. De estos programas, los últimos tres están vigentes actualmente en la UAH, siendo la gratuidad el más significativo en términos cuantitativos (el 51.4% del ingreso 2017 tiene algún tipo de beneficio estatal que cubren parte o la totalidad del arancel).

La UAH depende directamente de la Compañía de Jesús, por lo que todos sus planes de pregrado tienen un marcado “sello ignaciano”, donde el rol social y la mirada país son claves dentro del desarrollo profesional. De aquí se desprende que un programa de inclusión en el acceso a la educación superior calce tan bien con el perfil de la UAH; no obstante, al tratarse de un programa de reciente implementación, aún se aprecia la carencia de un aparataje institucional sólido que respalde las gestiones y actividades del PACE y, en particular, del componente AES.

3. Caracterización de la cohorte ingreso PACE UAH 2017

Los estudiantes que ingresaron a la UAH vía PACE provienen de EE de dependencia municipal (pública), de los cuales 29 son exclusivamente Técnico Profesionales (TP), es decir, ofrecen sólo cursos de especialización técnico-profesional en el ciclo terminal de la Enseñanza Secundaria; 17 son Humanistas Científicos (HC), que disponen sólo de cursos orientados a la preparación para la ES; y 6 son Polivalentes, es decir, ofrecen ambas ramas educacionales. De esta manera, más del

60% de los estudiantes se formó en la enseñanza TP, con fuerte predominancia de la rama comercial (administración, contabilidad), la cual está muy por encima de las ramas industrial (electricidad, construcciones metálicas, otras) y de servicios (atención de párvulos, servicios de turismo, otras), y supera por sí sola la proporción de estudiantes que provienen de cursos HC (revisar Apéndice 1).

El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de estos EE se encuentra entre el 69% y el 96%. El IVE es el mecanismo utilizado en Chile para la asignación de becas y beneficios a estudiantes del sistema educativo completo (JUNAEB, 2005); contempla indicadores psicosociales, socio-económicos y de acceso a servicios y bienes culturales, y resulta clave pues es uno de los criterios fundamentales a partir de los cuales se determina la participación de los EE en el PACE.

El encuentro con la ES es una experiencia totalmente nueva para este grupo de estudiantes, puesto que un 89% son primera generación en su familia en estudios superiores y un 17% primera generación en finalizar estudios secundarios. Otros aspectos importantes a destacar de la caracterización de la cohorte, que son representativos de los temas de reflexión pedagógica actual en los EE, son el género y los fenómenos migratorios. Así, por un lado, vemos que las estudiantes mujeres representan cuatro quintas partes de la matrícula vía PACE, proporción que se mantiene similar al inicio del segundo semestre luego de que el número de estudiantes activos (matriculados, asistiendo a clases y rindiendo evaluaciones) disminuyera. Por otro lado, una estudiante proviene de Perú, país donde estudió hasta el nivel que equivale a 2° Medio en Chile, curso previo a la conducencia a especialidades TP, cuando corresponde; este caso es relevante, dado que el sistema de ES chileno está recién adaptando sus mecanismos para evitar caer en discriminaciones en el acceso y el financiamiento en razón de la situación migratoria de los jóvenes postulantes.

Al inicio del segundo semestre, la matrícula de estudiantes vía PACE muestra el siguiente estado: 27 estudiantes activos; 11 estudiantes en suspensión de estudios, es decir, vinculados a la institución pero con riesgo de abandono; 6 estudiantes eliminados, debido a que no cumplieron con los requerimientos académicos del primer semestre y no apelaron a las instancias correspondientes, y 2 estudiantes renunciados, antes incluso del inicio del año lectivo.

Por último, acerca de los datos en relación a la matrícula total de la UAH 2017 (1.509 estudiantes), se destaca lo siguiente: a) si en el caso de los estudiantes con acceso vía PACE todos estudiaron en establecimientos municipales -dependencia con tendencia a mayores IVE-, en la matrícula total de la UAH éstos sólo representan el 13 %, es decir, menos que los particulares pagados (25%), y muy por debajo de los particulares subvencionados por el Estado (59%); y b) se observa también que mientras que en el caso de los matriculados vía PACE más del 60% estudió en la rama TP, para el caso de los estudiantes que ingresaron a la UAH por vía PSU (DEMRE) el

porcentaje de estudiantes con formación TP apenas supera el 10% (revisar Apéndice 2).

4. Integración a la vida universitaria de la UAH

Como contexto general, conviene declarar que el ingreso a la UAH de las y los estudiantes vía PACE estuvo marcado por la urgencia de las exigencias académicas y socio-económicas, las que sin duda se relacionan y están atravesadas por las dimensiones socio-emocional y vocacional, aun cuando éstas no tuvieran en el inicio del año, la visibilidad y las estructuras de apoyo que merecen. A continuación se plantean una serie de nudos críticos, muy relacionados entre sí y que dan cuenta de la experiencia del primer semestre de 2017. Toman en cuenta lo planteado anteriormente en las caracterizaciones introductorias y se orientan por necesidad de evaluar en qué medida se han abordado desde el punto de vista de la integración a la vida universitaria de la UAH.

4.1 Formación TP: trabajo y trayectorias educativas flexibles

El hecho de que la mayoría de los estudiantes con ingreso PACE provengan de la enseñanza TP ha originado una serie de problemas que van desde el ámbito académico -dificultades para comprender las materias y los estilos pedagógicos de los docentes, problemas en la organización de los tiempos de estudio, diferencias percibidas como muy notorias en la formación escolar con compañeros de clase, entre otras-; hasta el ámbito económico, en el entendido de que en general las expectativas de los estudiantes y sus familias es la del ingreso al mundo laboral como actividad exclusiva o en paralelo a la realización de los estudios.

Al respecto es importante tener en cuenta dos elementos: uno, que los estudiantes de formación TP tienden a ingresar a la ES dos o tres años después del egreso de la EM (Larrañaga et al, 2013); y dos, que las trayectorias educativas de estos estudiantes no son continuas ni implican coherencia en la transición de un nivel a otro (Sepúlveda y Valdebenito, 2014), pudiendo pasar, por ejemplo, de una especialidad TP de la rama industrial como Electricidad a una disciplina de las ciencias sociales como Psicología. Estas situaciones se explican en gran parte por la situación socio-económica de las familias, donde se mira con beneplácito la formación TP como posibilidad para integrarse rápidamente al mercado laboral y así mejorar las condiciones de vida del hogar.

No obstante, si se mira más atrás y más en profundidad, se puede observar que esta condición de urgencia económica, agudizada por capitales culturales y sociales escasos, provoca que la elección del EE con formación TP no sea tal y que el ingreso de los estudiantes a esos centros sea motivado principalmente por criterios geográficos y financieros, más que por un proyecto post-secundario trazado desde los 15-16 años, edad en la que se cursa el nivel previo a las especialidades, o desde los 13-14 años,

edad en la que se inicia el nivel secundario en Chile (Román y Perticará, 2011). De allí que las decisiones vocacionales de los estudiantes con formación TP puedan parecer erráticas y que las trayectorias educativas se crucen de un área del saber a otra.

Para muchos estudiantes está además la necesidad de compatibilizar estudios y trabajo, aun cuando su interés e involucramiento con la carrera sea alto. Ello origina dificultades especialmente en carreras con alta carga académica en el primer semestre, periodo en el cual no hay posibilidad de inscribir menos ramos, así como también, en el aspecto socio-emocional de la integración universitaria al disponer de pocos o nulos tiempos de recreación al interior del campus.

4.2 Género y expectativas familiares en estudiantes mujeres

La mayor cantidad de estudiantes mujeres en la matrícula vía PACE también ha sido motivo de reflexión en torno al trabajo del equipo AES. Esta proporción es llamativa, por cuanto es compatible con las expectativas que declaran padres, madres y apoderados de estudiantes de liceos vulnerables acompañados por PACE UAH, en el sentido de que son mayores hacia las mujeres que hacia los hombres cuando se trata del rendimiento académico (PMI UAH, 2017b).

Esto puede relacionarse con los estereotipos de género y las características atribuidas a las mujeres, especialmente en aquellos contextos escolares altamente masculinizados -como las especialidades TP de la rama industrial, por ejemplo-, -que aluden a los hábitos de estudio, la disciplina y la adecuación a las reglas, entre otros aspectos. Del mismo modo, los estudiantes varones son vistos como miembros de la familia que una vez concluida la etapa escolar tienen una mayor capacidad para encontrar trabajo y aportar, cuando no sostener, económicamente a la familia. Si bien, como lo establece el PMI UAH (2017b), no existe evidencia para afirmar que las mujeres son mejores estudiantes que los hombres, estas expectativas, y el apoyo familiar que se desprende de ellas, pueden estar ejerciendo una influencia importante en la determinación y el compromiso emocional con que las jóvenes se plantean sus propios proyectos post-secundarios.

De otro lado, también ha resultado sugerente el hecho de que muchas estudiantes mujeres que ingresaron a la UAH vía PACE, manifiesten que no pueden participar de las instancias de apoyo que se programan en la jornada de tarde porque ello implica exponerse a riesgos durante el retorno a sus hogares, durante el viaje en transporte público o en el posterior trayecto a pie. Estos temores también generan que estas estudiantes, especialmente las que viven lejos, no vean en el campus un espacio para la interacción social extra-académica.

La observación de estas dos líneas de reflexión implica generar, en consonancia con la mirada de la acción afirmativa, instancias de apoyo con formas particulares para

este subgrupo. Asimismo, lleva a plantear la necesidad de establecer transversalmente el enfoque de género en las acciones del área AES y el equipo de TAI.

4.3 Capital cultural y vacíos en la cobertura curricular escolar

En el ámbito académico, una de las vivencias más reiteradas en los estudiantes es la de la frustración ante resultados académicos negativos aun cuando la inversión de tiempo y esfuerzo fuera muy alta. Esto tiene que ver, en la mayoría de los casos, con materias para las cuales se requiere un manejo previo de conceptos y de habilidades que, por provenir de EE altamente dañados, con gestiones pedagógicas y administrativas deficientes, no se desarrolló durante el proceso educativo secundario de los estudiantes. Esta situación resulta más evidente en los ramos de base matemática, pero también cabe afirmar que se expresa en ramos donde es muy importante la expresión oral y escrita, el pensamiento filosófico o la perspectiva histórica. Asimismo, se potencia en aquellos estudiantes de formación TP, debido a que el currículum de EM en Chile para esta rama no contempla profundizaciones en matemática, ni asignaturas especializadas en filosofía, psicología y ciencias.

Esta situación, que es reflejo de las desigualdades del sistema escolar chileno, altamente segregado según condición socio-económica como producto de una dinámica de mercado impuesta de los años 1980 (OPECH, 2010), se relaciona íntimamente con el concepto de capital cultural. El concepto de capital cultural alude al cúmulo de modos de conocimiento, habilidades, certificaciones educativas, saberes y acceso a bienes y expresiones artísticas en general; tiene una lógica similar a la del capital económico, es decir, que “el capital va al capital”, se acumula con mayor probabilidad en las familias que previamente ya contaban con él (Bourdieu, 2001). Es así como, estudiantes que en sus contextos escolares fueron destacados y valorados socialmente por su buen rendimiento y sus características intelectuales sobresalientes, pasan no sólo a vivir fracasos en un ámbito que nunca habían experimentado, sino también a convivir con estudiantes que demuestran tener una mejor preparación académica, social y emocional, además de evidenciar un mejor estatus social.

Los relatos de los estudiantes con ingreso PACE a la UAH reflejan la vivencia de un choque cultural, de clase, para el cual probablemente no tengan muchas referencias explicativas, por lo que surgen emociones como la rabia, el rechazo y el miedo. Contrariamente a la idea de estar doblándole la mano al destino, surge una sensación de desarraigo, de estar en el lugar equivocado, de “no ser para esto”. Esta situación impacta fuertemente sobre la autoestima académica y sobre el autoconcepto en general, reforzando las distancias previas y desanimando la interacción con sus pares, todo lo cual se relaciona con un posible abandono.

4.4 Discurso del déficit y nivelaciones posibles

Transcurrido un semestre saltan a la vista las dificultades académicas de los estudiantes PACE y las apreciaciones de los diferentes actores de la institución, las cuales tienden a centrarse en las carencias, limitaciones y fallas de los estudiantes, sus familias y establecimientos en sus trayectorias educativas previas. Esta mirada implica riesgos en dos sentidos: en primer lugar, tiende a sobre-responsabilizar a los jóvenes y a perder de vista las causas más profundas de la desigualdad del sistema escolar chileno y; en segundo lugar, lleva a invisibilizar aquellas características y habilidades personales y del entorno cercano de los estudiantes que le han permitido aprovechar oportunidades de aprendizaje en contextos altamente vulnerables.

En esa línea, en el ámbito de formación TP existen una serie de habilidades, evidenciadas o no en el currículum, que los estudiantes han desarrollado; y que, aunque pensadas para el mundo laboral, podrían empalmarse estratégicamente con ciertos elementos de la formación universitaria. Ejemplos de éstas, son: resolución de problemas prácticos, gestión de información y recursos, organización y ejecución de tareas, aplicación de soluciones y procedimientos a problemas conocidos, trabajo colaborativo, entre otros (MINEDUC, 2016). Por otro lado, ante la identificación de estos “déficits” surgen los cuestionamientos acerca de si es necesario o no y de si es factible o no realizar acciones que permitan nivelar los conocimientos y habilidades de los estudiantes beneficiarios de vías especiales de acceso. Lo que nos lleva a una pregunta más crucial: ¿nivelar con respecto a qué estándar o línea de base deseable? Resulta evidente que, aunque esa lógica opere en un ámbito inconsciente o en el campo del currículum oculto, si se quiere, el estudiante ideal resulta muy difícil de delinear, sin caer en la justificación de las diferencias e injusticias de base que generan trayectorias educativas tan desiguales dentro de un mismo sistema.

Las acciones remediales, restaurativas, de apoyo y acompañamiento a la inserción a la ES, son necesarias y son factibles (OREALC UNESCO, 2015; Portales et al, 2015), están impresas en el núcleo de sentido del PACE, sin embargo, se tendrían que desarrollar con el cuidado de no someter las subjetividades de los estudiantes -que ya traen consigo un historial de vulneraciones- a una empresa imposible, cual es adquirir los conocimientos y habilidades que les fueron negados desde su primera infancia. Por otro lado, es más delgada de lo que parece la línea que separa el acompañamiento y el sano y encuadrado vínculo emocional de los profesionales de apoyo con los estudiantes, de un lado, y las prácticas asistencialistas, maternalistas y paternalistas, de otro.

5. Desafíos

La inclusión de grupos sociales históricamente excluidos de la educación superior, al alero de los enfoques de derechos humanos y de las políticas de acción afirmativa, ha implicado grandes desafíos para las IES que se han adherido a las iniciativas que la invocan. En el caso de la UAH, surgen las interrogantes acerca de

cómo una universidad privada –aunque con una progresiva vocación pública-, confesional y hasta hace pocos años enfocada principalmente en la formación de estudiantes de estratos sociales altos, puede establecer dispositivos institucionales para fomentar la integración y la permanencia de estudiantes provenientes de sectores populares, alejados del mundo académico y con limitados capitales culturales, pero con trayectorias educativas destacadas en sus contextos. Del mismo modo, aparecen preguntas respecto de cómo los estudiantes con formación secundaria TP pueden ser acompañados durante el primer año de estudios superiores en una IES que se destaca por su labor en las humanidades, las ciencias sociales y la educación, con fuerte énfasis en la investigación.

En el caso de la primera generación que accede a la UAH vía PACE, las acciones desarrolladas por el equipo de AES, en los ámbitos del diagnóstico, el acompañamiento académico y el apoyo psicoeducativo, dan cuenta de una serie de factores que tendrían que ser tomados en cuenta para optimizar estas labores y para contribuir a un ingreso a la ES más amigable para los estudiantes.

En tal sentido, es importante destacar la importancia que tiene el trabajo para los entornos familiares de estos jóvenes, en tanto que implica una actividad necesaria para la sostenibilidad del hogar. La condición de estudiantes-trabajadores de aquellos beneficiarios de programas de acceso inclusivo (PACE o Ranking 850) o de políticas de equidad en el financiamiento de la ES (gratuidad), que por definición provienen de sectores sociales vulnerados, tendría que ser considerada al menos durante los primeros semestres de carrera desde la perspectiva de la prevención del abandono. Asimismo, se precisa crear las condiciones institucionales para superar el discurso de déficit en torno a los estudiantes con formación TP, identificando las habilidades que estos han desarrollado en sus trayectorias educativas y laborales para empalmarlas bajo criterios pedagógicos con aquellas habilidades que se buscan desarrollar en el perfil *hurtadiano*¹⁰⁶, a nivel general, por facultad y por carrera. La perspectiva de género, por otro lado, surge como una variable a tomar en cuenta considerando que aquellas discriminaciones y violencias hacia los grupos sociales vulnerados, se multiplican cuando se trata de las mujeres. Desde el punto de vista de la acción afirmativa, queda la tarea de desarrollar acciones y reflexiones para nutrir el trabajo de acompañamiento en la integración universitaria de las estudiantes, en la perspectiva de fortalecer su autonomía y de dotar de significado su paso por la ES.

Por último, en relación a las brechas de contenidos y habilidades entre los estudiantes con ingreso inclusivo y los estudiantes que provienen de EE con mejores condiciones socio-educativas y de familias con más amplio capital cultural, el equipo AES requiere complementar la revisión crítica de los apoyos académicos y psicoeducativos, con espacios de formación sistemática de los tutores pares y un

¹⁰⁶ Forma en la cual se conoce a los estudiantes de la UAH.

trabajo permanente de vinculación con las coordinaciones académicas de carrera y las autoridades del área de docencia. Esto, en pos de facilitar el proceso de integración a los estudiantes con el cuidado de no responsabilizarlos y de procurar el desarrollo de todas sus potencialidades, en el marco de sus propias trayectorias y proyectos vitales.

6.- Apéndices:

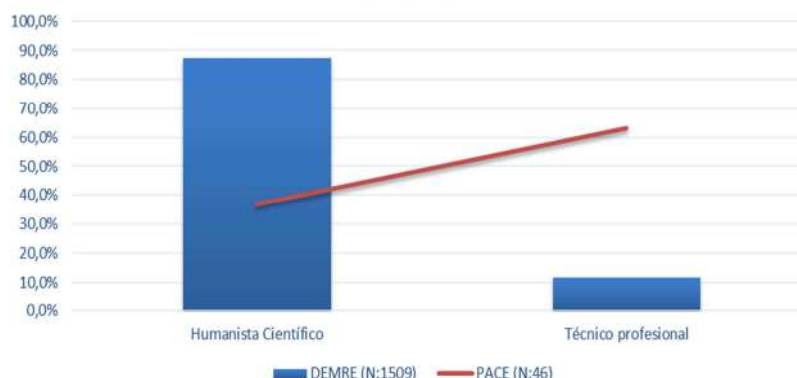
Apéndice 1:

	Humanista-Científica	TP Comercial	TP Industrial	TP Servicios	Total
N° Estudiantes	17	18	3	8	46
Porcentaje	37	39	7	17	100

Rama de formación en EM, cohorte PACE UAH 2017 (elaboración propia).

Apéndice 2:

Distribución % de la matrícula por rama, según vía de ingreso, generación UAH 2017



Sobre la distribución de la matrícula TP y HC en la cohorte 2017, por vía de ingreso (elaboración propia).

7. Referencias:

- Bourdieu, P. (2001). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- JUNAEB (2005). Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB (SINAE). Extraído el 28 de agosto desde https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf.
- Larrañaga, O.; Cabezas, G.; Dusallant, F. (2013). Educación técnico profesional: trayectoria educacional e inserción laboral de una cohorte de alumnos. PNUD, Santiago. Extraído el 28 de agosto desde http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2013/pdf_EMTP/Estudio_EMTP_PNUD.pdf
- MINEDUC (2015). ¿Qué es el PACE? Extraído el 28 de agosto desde <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>.
- MINEDUC (2016). Gratuidad: lo que debes saber. Extraído el 28 de agosto desde <http://www.gratuidad.cl/lo-que-debes-saber/>.
- MINEDUC (2016). Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico profesional. Santiago de Chile: MINEDUC.
- OREALC UNESCO (2015). Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social. Cátedra UNESCO, Inclusión a la Educación Superior Universitaria Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile: OREALC UNESCO.
- OPECH (2010). Propuestas para la Constitución de un sistema educativo para las mayorías. Extraído el 28 de agosto de 2017 http://www.opech.cl/editoriales/2010_01/propuestas_mancomunal_opech.pdf.

- Portales, Sofía; Estay, Gabriela; Cabezas, Macarena (2015). Nivelación académica en matemática: ¿un factor que aporta a la disminución del abandono? Extraído el 28 de agosto de 2017 desde http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5_CLABES_paper_140.pdf
- PMI (2017). Documento de Trabajo: Informe de Admisión DEMRE 2017. Universidad Alberto Hurtado.
- PMI (2017). Documento de Trabajo: Informe Final de Caracterización. Universidad Alberto Hurtado.
- Román, M. y Perticará, M. (2011). Documento de trabajo: La elección y permanencia en colegios de baja calidad en Chile. Extraído el 28 de agosto desde: <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6665/1-270.pdf?sequence=1>.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnico-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis, Santiago, 13 (38), 597-620*
- Universidad Alberto Hurtado (2016). Cuenta Académica. Extraído el 28 de agosto desde http://www.uahurtado.cl/pdf//Cuenta_Acadmica_2016.pdf.

MODELO DE CLASIFICACIÓN DEL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA MEDIANTE MODELOS MIXTOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

HERBAS TORRICO, Boris Christian

REY, Rafael

ARANDIA TAVERA, Carlos

Universidad Católica Boliviana “San Pablo”-Bolivia

Email: herbas@ucbcb.edu.bo

Resumen. En ésta investigación se busca desarrollar un modelo que permita tomar en cuenta las diferentes formas de heterogeneidad de datos internacionales de abandono y además clasificar a estudiantes que continúan y abandonan sus estudios. Específicamente, mediante el uso de modelos mixtos de ecuaciones estructurales (MSEM) se busca desarrollar un modelo de clasificación del abandono para implementarlo en una base de datos internacional (Proyecto Alfa-Guía). A continuación, se busca determinar el grado de precisión de la clasificación del modelo propuesto. Como resultado del desarrollo e implementación del modelo se encontró que la salud del estudiante, las relaciones interpersonales y la asistencia a clases influyen positivamente a la adaptación a la universidad, y a su vez la adaptación a la universidad influye positivamente en la satisfacción con la universidad. Además, el modelo desarrollado puede clasificar correctamente al 58,4% de los estudiantes que continúan y 62,5% de los estudiantes que abandonan sus carreras. Estos resultados son prometedores y sugieren que el uso de MSEM para bases de datos internacionales, caracterizadas por la heterogeneidad, permite realizar estudios más robustos y generalizables de abandono en educación superior.

Descriptor o Palabras Clave: Modelos Mixtos de Ecuaciones Estructurales, Satisfacción del Estudiante, Abandono Estudiantil.

11. Introducción

Los modelos mixtos de ecuaciones estructurales están recibiendo una mayor atención en las ciencias sociales. Esto se debe a que este tipo de modelos son apropiados

cuando se asume que los datos no provienen de poblaciones homogéneas, sino más bien de una mezcla de diferentes tipos de unidades de muestreo donde el grupo de pertenencia es desconocido. La estructura de grupos puede ser simple, como en el análisis de clases latentes (Henry 2006) o compleja como los modelos mixtos de ecuaciones estructurales (Zhu y Lee 2001). En el caso de los modelos mixtos de ecuaciones estructurales (MSEM), tienen un atractivo apreciable porque solucionan retos metodológicos que tienen otros métodos de análisis. Por ejemplo, Aitkin et al. (1981) encontraron que el método de máxima verosimilitud para la estimación de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) puede contener soluciones múltiples o soluciones degeneradas, donde los grupos identificados tienen probabilidades condicionales idénticas. En este artículo presentamos un ejemplo de aplicación de MSEM que supera los retos metodológicos del SEM y permite el estudio del abandono en la educación superior en Latinoamérica. Primero presentamos la motivación científica para el uso de MSEM. A continuación, calculamos el modelo utilizando análisis bayesiano basado en el método de cadenas de Monte Carlo (MCMC). Expandimos investigaciones previas presentadas en el Congreso Latinoamericano de Abandono en la Educación Superior (CLABES) y sugerimos que, para el estudio del abandono educación superior a nivel internacional, el uso de soluciones basadas en regresiones lineales múltiples o SEM pueden llevar a soluciones inconsistentes causadas por la presencia de heterogeneidad (que es característica en las bases de datos internacionales). Nuestras metas son: (a) desarrollar un modelo de clasificación del abandono basado en MSEM; (b) probar el modelo utilizando una base datos internacional (Proyecto Alfa-Guía); y (c) determinar el grado de precisión de la clasificación del modelo propuesto.

Actualmente existe un debate considerable sobre el método adecuado de medición del abandono en la educación superior a nivel internacional. Por ejemplo, según Carlhed (2017), los datos relacionados con abandono en educación superior dan una base limitada para los análisis comparativos a nivel internacional porque existe una diferencia muy grande entre los diferentes sistemas de análisis existentes. Sin embargo, existen estudios internacionales que utilizan instrumentos de evaluación estandarizados. Por ejemplo, el estudio el realizado por el Proyecto GUÍA utilizó instrumentos estandarizados y participaron 21 instituciones de educación superior: 5 de Europa y 16 de Latinoamérica (Alfa GUIA, 2017). Como resultado del Proyecto GUIA se publicaron diferentes investigaciones que buscan explicar el fenómeno del abandono utilizando los datos obtenidos (Del Corral et al. 2016; Rey y Diconca 2014; y otros). Esas investigaciones representan un avance significativo en el estudio del abandono en Latinoamérica. Sin embargo, esos estudios fueron realizados para países específicos y sus hallazgos no fueron generalizados al resto de países participantes. En consecuencia, la literatura Latinoamericana de abandono en la educación superior adolece de estudios con modelos de aplicación general a diferentes países.

12. Estimación de un MSEM para el estudio del abandono

Los modelos de regresión lineal múltiple son uno de los métodos de análisis estadístico más utilizado en la investigación educativa (Ding 2006). Las regresiones lineales múltiples asumen que todos los individuos son extraídos de una sola población con parámetros poblacionales comunes. Sin embargo, en la investigación educativa esa suposición de grupos homogéneos puede ser no realista. En particular, una muestra de estudiantes puede consistir en estudiantes de diferentes géneros, cursos o estado de su matriculación (estudiantes que continúan o abandonan sus estudios). Lo anteriormente expuesto sugiere que los modelos de regresión lineal múltiple solo deberían ser utilizados cuando los efectos de las variables independientes en la variable dependiente no difieren entre los grupos bajo análisis. Debido a que la fuente de heterogeneidad de la población está basada en la membresía observada de cada grupo, como continuar o abandonar estudios, los datos deberían ser analizados utilizando métodos que tomen en cuenta la existencia de múltiples grupos. En el caso de la metodología SEM, según Lee (2007), los modelos SEM se caracterizan por dos componentes. El primer componente es un modelo confirmatorio que relaciona variables latentes con todas sus variables manifiestas correspondientes (indicadores) y toma en cuenta los errores. Este componente puede ser considerado como el modelo de regresión que relaciona las variables manifiestas con un pequeño número de variables latentes. El segundo componente es nuevamente un tipo de regresión estructural que relaciona las variables latentes endógenas (dependientes) con los términos lineales de algunas variables latentes endógenas y exógenas (independientes). Debido a que las variables latentes son aleatorias, no pueden ser directamente analizadas mediante técnicas convencionales como los modelos de regresión lineal múltiple que están basadas en observaciones directas. Para los modelos de SEM, la matriz de covarianza del vector manifiesto aleatorio contiene todos los parámetros desconocidos del modelo. Entonces, los métodos clásicos para analizar SEM se enfocan en la muestra de la matriz de covarianza y no en las mediciones directas de los vectores aleatorios. Cuando la distribución del vector aleatorio es normal multivariante y el tamaño de muestra lo suficientemente largo, la distribución asintótica de la matriz de covarianza se aproxima exactamente a la distribución multivariante normal, y el resultado puede considerarse como correcto. Sin embargo, en situaciones más complejas, que son comunes en la investigación educativa, el análisis de la estructura de la covarianza puede encontrar problemas teóricos y computacionales. Por ejemplo, para mediciones dicotómicas, categóricas u ordinales, la muestra de la matriz de covarianza no puede ser utilizada. Adicionalmente, la existencia de subgrupos en los datos, puede causar que las observaciones estén correlacionadas acarreando problemas en la estructura de la covarianza con la muestra de la matriz de covarianza. Entonces, el uso de datos internacionales puede representar un reto debido a la existencia de subgrupos que

causan problemas en la estructura de la covarianza. En consecuencia, si se ignora la heterogeneidad en los datos de origen internacional, los modelos de regresión lineal múltiple y las relaciones endógenas y exógenas de los modelos SEM pueden dar estimaciones sesgadas. Esto lleva a concluir que para el uso de bases de datos internacionales se debe tomar en cuenta la existencia de subgrupos que rompen supuestos de población homogénea, normal multivariante, con datos faltantes aleatoriamente distribuidos y que llevarían al cálculo de estimaciones sesgadas si se utiliza SEM. Los MSEM son un enfoque híbrido entre SEM y el análisis de clases latentes. Este enfoque híbrido fue propuesto por Arminger et al. (1999). Los MSEM son considerados como una extensión del modelo convencional de SEM, similar al análisis multigrupo. Sin embargo, una diferencia importante entre MSEM y los análisis estándar multigrupos es que la membresía de grupo del MSEM es latente. Mediante la incorporación de clases latentes en el modelo de SEM diferentes formas de heterogeneidad no observada pueden ser detectadas. Metodológicamente hablando, las subpoblaciones que se pueden identificar a priori se llaman grupos (Lubke y Muthen 2005). Sin embargo, existen situaciones en las que la membresía de grupo no es claramente definida. Nuestra investigación pone especial atención a ese tipo de situaciones en las que se desconoce la heterogeneidad de la población, como los fenómenos de abandono en la educación superior. En otras palabras, nuestra investigación considera que la membresía de grupo de los estudiantes en la población puede ser considerada como latente (McCuthcheon 1987) y podría ser determinada de acuerdo a métodos que tomen en cuenta la heterogeneidad de los datos. En consecuencia, nuestra investigación busca desarrollar un modelo que permita tomar en cuenta las diferentes formas de heterogeneidad de datos internacionales de abandono y clasificar a estudiantes que continúan y abandonan sus estudios.

13. Modelo mixto de ecuaciones estructurales

Según Lee (2007), los MSEM no deberían ser utilizados a menos que se conozca la membresía de cada observación independiente y que esta pueda ser especificada de forma precisa. En general, los MSEM surgen de una población mixta de K componentes con densidades de probabilidad asociada y proporciones mezcladas. Este tipo de modelos son utilizados para modelamiento de heterogeneidad, manejo de datos extremos, y estimación de densidades. Para ese propósito se utilizan técnicas como los métodos bayesianos combinados con métodos de Cadenas de Markov-Monte Carlo (MCMC). Los detalles matemáticos de la estimación de MSEM con métodos bayesianos combinados con métodos MCMC utilizados para este trabajo están desarrollados en detalle en Vermunt y Magidson (2014) y Lee (2007). En general, éste tipo de métodos considera que la distribución de las variables latentes puede ser estimada de los datos, en lugar de ser asumida de alguna forma paramétrica. Según Oberski (2016), los métodos bayesianos combinados con métodos

MCMC son el arte de recobrar grupos escondidos de los datos observados basados en un modelo estadístico. Específicamente, desde el punto de vista del abandono en la educación superior se parte de la suposición que se desconoce qué estudiantes son aquellos que continúan y qué estudiantes abandonaron sus estudios. En consecuencia, se busca que el modelo pueda “adivinar” correctamente si el estudiante abandono o continúa estudiando. De forma general, el algoritmo “adivina” los parámetros de las distribuciones de los grupos. A continuación, calcula la distribución posterior de los grupos. Luego, actualiza los parámetros hasta que converja a un resultado donde los parámetros de las distribuciones grupo son estables.

14. Preguntas de investigación

Para ilustrar el uso de los MSEM en el estudio del abandono en la educación superior, nuestra investigación está orientada a responder dos preguntas de investigación:

1. *¿La salud del estudiante, relaciones interpersonales y asistencia a clases determinan la adaptación y satisfacción con la universidad?* Esta pregunta de investigación está basada en el modelo de integración de Tinto (1993) que considera que el abandono en la educación superior es un proceso que puede ser explicado mediante la falta de integración académica y social del estudiante. Nuestro modelo, operativiza esta conceptualización analizando la influencia de: (a) la asistencia a clases, la salud y las relaciones interpersonales en la adaptación a la universidad; y (b) la adaptación a la universidad y las relaciones interpersonales en la satisfacción del estudiante. Específicamente, según Adams y Proctor (2010), comparado con los estudiantes que tienen problemas de salud, los estudiantes con buena salud muestran una mejor adaptación a sus estudios en la universidad. En particular, los estudiantes con buena salud muestran una mayor probabilidad de reportar que sienten que encajan en el ambiente universitario. En consecuencia, la salud del estudiante influencia positivamente su adaptación a la universidad (**H1**). Por otro lado, según Finn (1989), las relaciones interpersonales de los estudiantes crean un sentimiento de pertenencia de grupo que reduce su alienación con la universidad. Es decir, el sentido de pertenencia a la universidad crea una sensación de comunidad que incrementa su motivación, competitividad y consiguiente adaptación a la universidad. Entonces, las relaciones interpersonales ejercen una influencia positiva en la adaptación a la universidad (**H2**). Adicionalmente, Finn (1989) sugiere que la presencia de sentimiento de pertenencia a la universidad incrementa la asistencia física a las actividades universitarias que resultan en una mayor adaptación a la universidad. Específicamente, Finn enfatiza que la presencia de sentimiento de pertenencia causa la asistencia a clases y provoca la identificación con la universidad (inversión emocional). Por otro lado, Crede et al. (2010) sugieren que los estudiantes que asisten a clases retienen mayor material, incrementan su rendimiento académico y muestran una mayor adaptación a la universidad. En consecuencia, la asistencia a clases incrementa la adaptación del estudiante (**H3**). Adicionalmente, Maslow (1968) sugiere que las relaciones interpersonales (necesidad de pertenencia) contribuyen a experimentar emociones positivas como felicidad, alegría y satisfacción. En cambio, una deficiencia en

relaciones interpersonales causa ansiedad, celos, depresión, estrés y soledad. En consecuencia, las relaciones interpersonales en la universidad causan un incremento en la satisfacción del estudiante (H4). Finalmente, Yu y Wright (2016) encontraron que la relación con otros estudiantes y supervisores de la universidad influyen la satisfacción de los estudiantes. Específicamente, estos autores sugieren que la adaptación sociocultural del estudiante permite el desarrollo de redes interpersonales en la universidad que luego incrementan su sentimiento de pertenencia. Entonces, la adaptación de la universidad incrementa la satisfacción del estudiante (H5).

2. *¿Las relaciones causales propuestas permiten clasificar entre estudiantes que continúan o abandonan la universidad?* Esta pregunta de investigación busca determinar si las relaciones causales propuestas en la primera pregunta permiten predecir correctamente el abandono mediante el uso de MSEM. En particular, utilizaremos aprendizaje supervisado para MSEM. El beneficio del aprendizaje supervisado en MSEM, es que a medida que se recojan más datos, se podrá conocer cuál es la distribución de datos de cada grupo y realizar su correcta clasificación (Oberski 2016). Además, para determinar el grado de precisión de clasificación del modelo, se calculará el AUC (área bajo la curva) de la curva ROC (Característica Operativa del Receptor).

15. Metodología: Datos, Mediciones y Análisis de datos

Los datos utilizados para nuestro análisis ilustrativo fueron extraídos del repositorio del Proyecto GUIA. La muestra obtenida del repositorio consta de 11437 encuestados de 14 países en 19 instituciones. Específicamente, 48% de los encuestados tenían edades menores a 19 años y 52% de los encuestados tienen edades mayores o iguales a 20 años. Más aun, 50.6% de los encuestados eran hombres y 49.4% mujeres.

Basados en el repositorio del Proyecto GUÍA, para nuestro análisis se utilizaron las siguientes variables: (a) *salud del estudiante*, con escala ordinal de 5 puntos y que mide el estado de salud del estudiante durante su permanencia en la universidad; (b) *asistencia a clases*, variable ordinal de 5 puntos que mide si el estudiante asistió regularmente a las asignaturas que se registró; (c) *relaciones interpersonales* que es una variable latente que consta de dos mediciones ordinales de 5 puntos y que mide la relación del estudiante con sus profesores y sus compañeros durante su permanencia en la universidad; (d) *adaptación a la universidad*, que es una variable latente que consta de dos mediciones ordinales de 5 puntos y busca medir el grado adaptación académica y social del estudiante a la vida universitaria; (e) *satisfacción del estudiante*, concebida como una variable latente que consta de tres mediciones ordinales de 5 puntos y que busca medir el grado de satisfacción con la orientación del plan y programas de estudio, la coordinación entre asignaturas y el contenido de las asignaturas; y (f) *abandono del estudiante*, que es una variable binomial que mide si el estudiante se encuentra matriculado en la misma carrera en la que se registró en el periodo 2009-2010. A continuación, se procedió a calcular la confiabilidad de las tres

variables latentes mediante el Alpha de Cronbach, y la misma fue superior a 0.65 para todas las variables.

Debido a que la muestra total de 11437 encuestados se caracterizaba por: (a) datos faltantes que no cumplían el axioma distribución aleatoria (MAR); y (b) grupos no balanceados para estudiantes que continuaron o abandonaron su carrera; se obtuvo aleatoriamente una muestra de 5118 datos. Se realizó esta manipulación estadística porque según Lee (2007) para la aplicación correcta de modelos mixtos de ecuaciones estructurales los datos deben cumplir el criterio MAR y además tener muestras balanceadas para las variables bajo análisis. A continuación, se procedió a generar aleatoriamente un set de aprendizaje con el 50% de la muestra y se implementó el modelo propuesto utilizando AMOS 22 a través del módulo para modelos mixtos con datos de entrenamiento.

16. Resultados

La Tabla 1 presenta los coeficientes estandarizados de regresión para estudiantes que continúan estudiando y los que abandonaron su carrera. Además, en la parte inferior, la Tabla 1 muestra el perfil de clasificación de los datos obtenidos utilizando métodos bayesianos combinados con métodos MCMC. Más aun, en la Tabla 1 se muestra que para los estudiantes que continúan estudiando su carrera (50.90% de la muestra), todas las hipótesis fueron validadas, porque los coeficientes son positivos y mayores a cero con un 95% de confianza. De la misma manera, en la Tabla 1 se muestra que para los estudiantes que abandonaron su carrera (49.10% de la muestra), todas las hipótesis también fueron validadas con coeficientes positivos y con un 95% de confianza de que sus valores son diferentes a cero.

Tabla 1. Coeficientes estandarizados de regresión y perfil de clasificación de los datos

Relaciones	Hipotesis	Estudiantes que continúan estudiando su carrera		Estudiantes con abandonaron su carrera	
		Coefficiente de regresión	Intervalo de confianza al 95 %	Coefficiente de regresión	Intervalo de confianza al 95 %
Salud del estudiante → Adaptación a la universidad	H1	0.13	0.09, 0.16	0.08	0.05, 0.12
Relaciones interpersonales → Adaptación a la universidad	H2	0.46	0.40, 0.61	0.48	0.38, 0.53
Asistencia a clases → Adaptación a la universidad	H3	0.07	0.07, 0.16	0.10	0.08, 0.16
Relaciones interpersonales → Satisfacción del estudiante	H4	0.17	0.14, 0.29	0.06	0.04, 0.15
Adaptación a la universidad → Satisfacción del estudiante	H5	0.05	0.04, 0.20	0.25	0.20, 0.34
Proporción		50.90%		49.10%	
Porcentaje de casos correctamente clasificados		58.40%		62.50%	
Probabilidad a posteriori *				56.00%	
AUC para curva ROC				60.53%	

Nota. * AMOS no reporta DIC porque el clasificador es binario

En consecuencia, nuestro estudio presenta evidencia para no rechazar ninguna de las hipótesis planteadas (H1-H5) tanto para estudiantes que continúan estudiando como los que abandonaron sus carreras. Adicionalmente, también se muestra las proporciones de casos correctamente clasificados mediante métodos bayesianos combinados con métodos MCMC. Específicamente, el modelo desarrollado pudo clasificar correctamente a 58.40% de los estudiantes que continúan estudiando su carrera, y a 62.50% de los estudiantes que abandonaron su carrera. Estos resultados son prometedores, porque muestran que el modelo planteado realiza una clasificación correcta de casos mejor que el azar. Más aun, la Tabla 1 también muestra el AUC para la curva ROC que es utilizada para determinar la sensibilidad de clasificadores binarios. El valor AUC obtenido para nuestro modelo mixto fue de 60.53% y de acuerdo a Goring et al. (2004) se puede considerar dentro del rango aceptable (60 a 80%). En consecuencia, nuestro modelo mixto de ecuaciones estructurales realiza una clasificación aceptable de estudiantes que continúan o abandonaron su carrera.

17. Conclusiones y recomendaciones

Nuestra investigación planteaba dos preguntas de investigación. La primera pregunta estaba relacionada con analizar si la salud del estudiante, relaciones interpersonales y asistencia a clases determinaban la adaptación y satisfacción con la universidad. Los resultados presentados en la Tabla 1 muestran que la salud del estudiante, las relaciones interpersonales y la asistencia a clases contribuyen positivamente a la adaptación a la universidad. Luego, la adaptación a la universidad influencia positivamente en la satisfacción con la universidad. Estos hallazgos fueron robustos para ambos grupos bajo análisis y además con un 95% de nivel de confianza que los mismos son positivos y diferentes de cero. Más aun, los resultados obtenidos sugieren que, comparado con la

salud del estudiante y la asistencia a clases, las relaciones interpersonales ejercen la mayor influencia en la adaptación a la universidad (estudiantes que continúan su carrera: 0.50; estudiantes que abandonaron su carrera: 0.46). Por otro lado, los resultados de la Tabla 1 también sugieren que, para los estudiantes que continúan su carrera, las relaciones interpersonales ejercen la mayor influencia sobre la satisfacción del estudiante (0.27). En cambio, para los estudiantes que abandonaron su carrera, la adaptación a la universidad ejerce la mayor influencia en la satisfacción del estudiante (0.27). En conjunto estos resultados sugieren que para ambos grupos los factores que influyen su adaptación a la universidad son similares. Sin embargo, los factores que determinan su satisfacción con la universidad difieren para ambos grupos. Esta diferencia se debe a que los estudiantes que abandonaron la universidad muestran que la importancia a la adaptación a la universidad es mayor, porque sus niveles de adaptación a la universidad fueron menores. En el caso de la segunda pregunta de investigación, se buscaba determinar si las relaciones causales propuestas permitían clasificar correctamente a aquellos estudiantes que continúan o abandonaron su carrera. El modelo propuesto permitió clasificar correctamente a 58.40% de los estudiantes que continúan su carrera y 62.5% de los estudiantes que abandonaron su carrera. Más aun, mediante la aplicación de la curva ROC se obtuvo que un valor aceptable de AUC (60.53%). En consecuencia, el modelo planteado permitió clasificar con un nivel superior al azar entre estudiantes que continuaron o abandonaron su carrera. Estos resultados sugieren que nuestro modelo es aplicable a los diferentes contextos de Latinoamérica, porque el mismo “adivinó” correctamente los parámetros de las distribuciones de los grupos de estudiantes hasta converger a un resultado de parámetros estables para los países participantes en la muestra. Sin embargo, el AUC podría ser mejorado mediante la adición de otras variables que influyen la satisfacción del estudiante. La herramienta de investigación propuesta permite investigar datos con distribuciones de datos heterogéneas. Como se anticipó, la aplicación de MSEM en datos reales indica la existencia de grupos (estudiantes que continúan vs. los que abandonaron su carrera) con distribuciones no normales que no pueden ser analizados mediante métodos comunes de análisis, como regresión lineal múltiple o SEM. El método propuesto no asume que los resultados son aplicables a todos los individuos de la muestra, más bien, da una descripción detallada de las subpoblaciones de individuos dentro de la muestra. Más aun, el método propuesto permite identificar diferentes parámetros para la caracterización de las relaciones entre variables de acuerdo a las subpoblaciones de estudiantes. Invitamos a los investigadores a hacer uso de esta técnica para poder superar problemas de heterogeneidad y no normalidad de sus datos para realizar análisis más precisos y confiables sobre el abandono en la educación superior.

18. Referencias

Adams, K. S., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 166–184.

- Aitkin, M., Anderson, D., & Hinde, J. (1981). Statistical modelling of data on teaching styles. *Journal of the Royal Statistical Society Series a-Statistics in Society*, *144*(4), 419–461.
- Alfa-GUIA. (2017). Encuesta internacional: Instrumentos y bases de datos. Retrieved September 8, 2017, from <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/invest-abando/encuesta-internacional-instrumentos-y-base-de-datos.html>
- Arminger, G., Stein, P., & Wittenberg, J. (1999). Mixtures of conditional mean- and covariance-structure models. *Psychometrika*, *64*(4), 475–494.
- Carlhed, C. (2017). Resistances to scientific knowledge production of comparative measurements of dropout and completion in European higher education. *European Educational Research Journal*, *16*(4), 386–406.
- Crede, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, *80*(2), 272–295.
- Del Corral, J., Gonzales-Quejigo, J., & Villasalero, M. (2015). Análisis del abandono universitario en la Universidad de Castilla-La Mancha: Resultados del Proyecto Alfa GUIA. In *V CLABES: Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Talca, Chile.
- Ding, C. S. (2006). Using regression mixture analysis in educational research. *Practical Assessment Research and Evaluation*, *11*(11), 1–11.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117–142.
- Goring, H., Baldwin, R., Marriott, A., Pratt, H., & Roberts, C. (2004). Validation of short screening tests for depression and cognitive impairment in older medically ill inpatients. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, *19*(5), 465–71.
- Lee, S.-Y. (2007). *Structural equation modeling: A Bayesian approach*. West Sussex, England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Lubke, G. H., & Muthén, B. (2005). Investigating population heterogeneity with factor mixture models. *Psychological Methods*, *10*(1), 21–39.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Harper & Row.
- McCutcheon, A. L. (1987). *Latent class analysis*. Newbury Park, CA: Sage University Paper.
- Oberski, D. (2016). Mixture models: Latent profile and latent class analysis. In J. Robertson & M. Kaptein (Eds.), *Modern Statistical Methods for HCI* (pp. 275–287). Cham: Springer International Publishing.
- Rey, R., & Diconca, B. (2014). Factores estructurales asociados al abandono en la Universidad de la Republica. In *IV CLABES*. Antioquia, Colombia.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2014). Structural equation modeling: Mixture models. In *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Yu, B., & Wright, E. (2016). Socio-cultural adaptation, academic adaptation and satisfaction of international higher degree research students in Australia. *Tertiary Education and Management*, *22*(1), 49–64.
- Zhu, H.-T., & Lee, S.-Y. (2001). A Bayesian analysis of finite mixtures in the LISREL model. *Psychometrika*, *66*(1), 133–152.

EL PENSAMIENTO EN LAS CLASES DE CIENCIAS: DISPOSITIVO DE COMPROMISO, COMPRENSIÓN Y AUTONOMÍA

Elena Silvia Pérez Moreno¹

elenapm2004@hotmail.com

Marina Masullo¹

marinamasullo@gmail.com

Fanny Cativa²

fannycativa@hotmail.com

Fabián Ibáñez¹

loloibanez@gmail.com

¹Universidad Nacional de Córdoba

²Instituto Secundario Dante Alighieri

Resumen

Nuestro objetivo es poder visibilizar, analizar y reflexionar, desde la perspectiva del desenvolvimiento docente en el aula y con sus alumnos, determinados factores asociados con prácticas escolares de la educación secundaria en Ciencias que se vinculan, principalmente, con la educación de la mente de los alumnos. Estos factores a los que nos referimos -y que, siguiendo a Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt (2010), denominaremos “factores positivos”- se constituyen en el estímulo intelectual que favorece su aprendizaje, lo que contribuiría a que los estudiantes, al egresar del último año del secundario, se encuentren con las herramientas necesarias para poder afrontar no solo la vida sino también su proyecto personal de formación en la educación superior. Como metodología, en una primera etapa, elaboramos una grilla producto del análisis de material editorial; en una segunda etapa, por medio de la entrevista semiestructurada, empleamos esta grilla con doce docentes secundarios de Ciencias pertenecientes a nueve instituciones de la provincia de Córdoba. Estamos en condiciones de adelantar que el trabajo reflexivo y crítico durante estas entrevistas no solo contribuyó en nuestro objetivo de visibilizar y analizar factores positivos para el aprendizaje en las clases, sino que generó en estos profesores la reflexión y una toma de conciencia acerca de los beneficios para los estudiantes. Mediante el desarrollo de clases que propicien el estímulo intelectual, se puede estimular en los estudiantes un dispositivo de compromiso, comprensión y autonomía: dotarlos de herramientas que en sus estudios universitarios contribuyan a contrarrestar el abandono. Esta exposición se encuentra en el marco de la investigación *Hacer visible el pensamiento en las clases*

de Ciencias: las rutinas de pensamiento como estructuras (SeCyT-UNC, 2016-2017), donde nos propusimos trabajar con las rutinas de pensamiento en las clases de Ciencia y Tecnología de Nivel Medio, con la idea de poder visibilizar los movimientos de pensamiento de los alumnos que les permiten el estímulo intelectual que favorece su aprendizaje. Como sustento teórico, tendremos en cuenta, principalmente, lo que sostienen Ritchhart y Perkins acerca de crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes (Perkins, 2015 [1992]; Ritchhart & Perkins, 2008) y, conjuntamente, nos fundamentaremos en lo que Ritchhart, Churh y Morrison entienden por rutinas, es decir, sus ideas acerca de que las rutinas de pensamiento son los andamiajes naturales que operan como estructuras que ayudan a promover las discusiones en grupo y que llevan a los estudiantes a niveles más altos de pensamiento (Ritchhart, Churh, Morrison; 2014 [2011]).

Palabras clave: Educación Secundaria y Superior, Factores de Éxito, Pensamiento, Ciencias

1. Introducción.

Si bien la problemática del abandono de los estudios en la educación superior son el resultado de una complejidad de factores que se vinculan entre sí, debido al espacio con el que contamos en esta exposición, pondremos el foco en lo relacionado con lo académico. Nuestro objetivo en este trabajo es poder visibilizar, analizar y reflexionar, desde la perspectiva del desenvolvimiento docente en el aula y con sus alumnos, determinados factores asociados con prácticas escolares de la educación secundaria en Ciencias que se vinculan, principalmente, con la educación de la mente de los alumnos. Estos factores a los que nos referimos -y que, siguiendo a Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt (2010), denominaremos “factores positivos”- se constituyen en el estímulo intelectual que favorece su aprendizaje, lo que contribuiría a que los estudiantes, al egresar del último año del secundario, se encuentren con las herramientas necesarias para poder afrontar no solo la vida sino también su proyecto personal de formación en la educación superior.

Para esto, entrevistamos a doce profesores secundarios de Ciencias pertenecientes a nueve instituciones de la provincia de Córdoba. Estamos en condiciones de adelantar que el trabajo reflexivo y crítico durante estas entrevistas no solo contribuyó en nuestro objetivo de visibilizar y analizar factores positivos para el aprendizaje en las clases, sino que generó en estos profesores la reflexión y una toma de conciencia acerca de los beneficios para los estudiantes, debido a la efectividad educativa que se puede lograr cuando estas circunstancias de aprendizaje -que más adelante plantearemos- están presentes.

En cuanto a la reflexión, posteriormente de haber identificado aquellos factores positivos, también trabajamos con los profesores entrevistados los componentes que podrían resultar negativos en la formación de los estudiantes, de manera tal de poder colaborar a que en las aulas del secundario y desde la perspectiva de las prácticas docentes se piensen los modos de superar estas falencias que no contribuyen a que los alumnos al ingresar a la formación terciaria posean las herramientas que les permitan transitar esta formación sin dificultades.

Creemos que los docentes¹⁰⁷ podemos ayudar a crear una cultura y aprendizaje orientados al éxito de nuestros alumnos: mediante el desarrollo de clases que propicien el estímulo intelectual, podemos generar en ellos un dispositivo de compromiso, comprensión y autonomía. Y, desde esta perspectiva, dotarlos de herramientas que en sus estudios universitarios contribuyan a contrarrestar el abandono.

Esta exposición se encuentra en el marco de la investigación *Hacer visible el pensamiento en las clases de Ciencias: las rutinas de pensamiento como estructuras* (SeCyT-UNC, 2016-2017), donde nos propusimos trabajar con las rutinas de pensamiento en las clases de Ciencia y Tecnología de Nivel Medio, con la idea de poder visibilizar los movimientos de pensamiento de los alumnos que les permiten el estímulo intelectual que favorece su aprendizaje. De allí se desprende el tema elegido: la reflexión acerca de las prácticas y el empleo de estas rutinas en las clases de Ciencia al finalizar el nivel medio.

Preferimos trabajar con los últimos años del nivel secundario ya que estos alumnos están por egresar; se espera que estén preparados para su inserción en el mundo laboral y de la educación superior. Debería ser el final de una etapa de apropiación personal y escolar, de adquisición de plena confianza, lo que les permitiría que mediante el empleo intuitivo y flexible de rutinas de pensamiento enfrenten nuevos objetivos y empleen variadas alternativas. ¿Ocurre de este modo?

La pregunta de investigación que orientó el presente trabajo es: ¿los docentes secundarios trabajan en lo académico estrategias que contribuyan a desarrollar los movimientos de pensamiento de los alumnos, que les permiten el estímulo intelectual y que favorecen su compromiso, comprensión y autonomía en el aprendizaje?

2. Marco teórico

Como sustento teórico de nuestro trabajo, tendremos en cuenta, principalmente, lo que sostienen Ritchhart y Perkins acerca de crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes (Perkins, 2015 [1992]; Ritchhart & Perkins, 2008) y, conjuntamente, nos fundamentaremos en lo que Ritchhart, Churh y Morrison

¹⁰⁷ Concebimos al docente como *agente curricular significativo*, poseedor de un saber y consciente de que se debe definir en relación con *el qué, el cómo, el porqué y el para qué* enseña un contenido determinado.

entienden por rutinas, es decir, sus ideas acerca de que las rutinas de pensamiento son los andamiajes naturales que operan como estructuras que ayudan a promover las discusiones en grupo y que llevan a los estudiantes a niveles más altos de pensamiento (Ritchhart, Churh, Morrison; 2014 [2011]).

Siguiendo a Ritchhart y Perkins (2008), cuando nuestros estudiantes comparten lo que piensan acerca de un tema, se plantean interrogantes que si son visibilizados por el resto de compañeros pueden conjuntamente explorar aquello que les intriga. Las rutinas de pensamiento ayudan a nuestros alumnos a reflexionar sobre temas que podrían no parecer interesantes si se presentan solo como un campo que llamaríamos “no minado”, sin problemas, como “teoría que se debe memorizar sin planteos”, que no invita a pensar a primera vista. Deseamos que nuestra propuesta contribuya a reflexionar acerca del trabajo para la educación de la mente de nuestros estudiantes, sobre todo si tenemos en cuenta lo que David Perkins plantea sobre los modos de conformar una “escuela inteligente” (Perkins 2015 [1992]).

Si bien los logros que se han dado a partir de las investigaciones sobre la deserción universitaria han promovido repensar variados aspectos que impulsaron cambios profundos en el aula, todavía la escuela continúa respondiendo en muchos casos al modelo tradicional, donde esencialmente el alumno es pasivo en la construcción de su conocimiento. El ser pasivos no favorece su compromiso, comprensión y autonomía en el aprendizaje.

Es importante plantearse lo que los alumnos adquieren de la enseñanza, como así también lo que harán con esta: el uso activo del conocimiento. Con esto se desarrolla la inteligencia, donde el estudiante está capacitado para dar respuesta a situaciones nuevas según los intereses y necesidades (Perkins, 2015 [1992]). Lo que se espera es que, al enfrentarse a los estudios superiores, el estudiante sepa emplear rutinas de pensamiento que promuevan su dispositivo de compromiso, comprensión y autonomía y con esto contribuir a contrarrestar el abandono.

3. Factores de éxito sobre factores de abandono en la educación superior

¿Por qué el abandono? Como ya señaláramos al comienzo, el fenómeno del abandono es multidimensional y las causas generadoras son diversas y múltiples, no corresponde aquí detenernos en esto, pero sí tener en cuenta que en nuestro trabajo de exposición solo da cuenta de una parcialidad de esta complejidad.

Trabajos resultados de años de investigación hablan acerca de “factores determinantes o asociados al abandono”, como es el caso de los investigadores en el Proyecto ALFA-III (2013), quienes refieren cinco: individuales, académicos, culturales, económicos e institucionales (60-62).

Para no centrarnos en lo negativo, sino proyectarnos a establecer principios de solución, de todos estos factores que acabamos de enumerar, nuestro trabajo se enfoca sobre todo en plantear factores para promover el éxito en la perspectiva académica, de la cual refieren:

Si bien se puede afirmar que los logros académicos se ven influenciados en general por la vida de cada estudiante, en particular, la institución educativa de donde procede y su respaldo académico facilita o no enfrentar las exigencias de la vida universitaria, reflejo de ello es el puntaje obtenido en las pruebas previas al ingreso a la universidad, comunes en algunos países. Igualmente los hábitos de estudio así como la dedicación y el número de créditos académicos cursados, inciden en el rendimiento académico y este a su vez en la posibilidad de abandonar la educación superior. De otra parte, tanto el plan de estudios, como el acompañamiento durante el proceso formativo tienen incidencia tanto en el rendimiento como en la probabilidad o el riesgo de abandonar los estudios. (Proyecto ALFA-III, 2013: 61)

En esto se ve muy comprometida la formación secundaria, creemos que en dos perspectivas: en respaldar académicamente y en promover estrategias en el estudiante que lo acompañen en su proceso formativo en la educación superior.

De acuerdo con lo que explican Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt (2010), los principales factores de éxito en la educación superior están asociados a fomentar el compromiso de los estudiantes en sus estudios, con la carrera y con la institución. Los autores señalan que se han identificado ciertas prácticas de enseñanza que promueven altos niveles de compromiso por parte de los estudiantes. Uno de los grupos de indicadores del compromiso de los alumnos más conocido se refiere a los siete principios básicos para las buenas prácticas en la educación superior: 1) relacionamiento entre profesores y estudiantes, 2) cooperación entre los estudiantes, 3) aprendizaje activo, 4) retroalimentación sistemática, 5) tiempo efectivo dedicado al estudio y a las tareas escolares, 6) acciones para promover expectativas altas y 7) el reconocimiento y respeto a la diversidad de talentos y estilos de aprendizaje. Nosotros aquí pondremos el acento en los puntos 2 y 3, relacionándolos con las rutinas de pensamiento.

4. Metodología.

En una primera etapa de nuestra investigación en el grupo, más precisamente durante el año pasado, elegimos trabajar con el material editorial empleado por docentes¹⁰⁸ para estudiantes del último año de las escuelas de Córdoba. A partir de lo que desarrollamos en esta etapa y la teoría que sustenta nuestro estudio, elaboramos una grilla que usamos para analizar el material editorial. Esto generó numerosas discusiones al interior del equipo de investigación, interpelando nuestro pensamiento y nuestras concepciones acerca de las prácticas docentes, por lo que entendimos que

¹⁰⁸ Se trabajó con el material empleado en diez escuelas de Córdoba por diez docentes diferentes de sexto año (tres instituciones secundarias públicas, una dependiente de la universidad y seis de gestión privada), en distintas materias de Ciencias. Para la elaboración final de la grilla, nos centramos en el material que se repetía en varias escuelas en las clases de Biología de los últimos años del secundario.

llevar el resultado de nuestro trabajo a las prácticas en las escuelas sería muy productivo.

En una segunda etapa de nuestra investigación, decidimos emplear la grilla para que otros docentes de aula realizaran un análisis crítico de sus propias prácticas, ya sea a partir del material que emplean y/o de sus clases. Grilla:

Aspectos positivos en las consignas	Aspectos negativos
1. Propicia el empleo de la reflexión metacognitiva	Propicia la acumulación del conocimiento sin un análisis y reflexión
2. Establece como necesario el trabajo en grupo para la construcción conjunta de los saberes	Establece el trabajo individual e individualista, sin la necesidad de compartir y construir con el otro el conocimiento
3. Favorece la experimentación y la propia evaluación	Favorece solo el conocimiento expositivo-explicativo, sin explicación experimental
4. Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos	Predispone a la adquisición de datos sin relacionar con la información adquirida
5. Promueve el conocimiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana	No promueve el conocimiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana
6. Impulsa la discusión, confrontación y reflexión crítica de las propias prácticas sociales frente a la construcción social	Tiende a proponer un conocimiento ya elaborado, sin dar a la participación para la discusión, confrontación y reflexión crítica de las propias prácticas sociales frente a la construcción social
7. Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados	Se basa en un conocimiento parcializado

(Pérez Moreno, Masullo, & Bronstein: 2017).

En esta segunda etapa, como metodología, empleamos la entrevista semiestructurada para docentes del último año de materia de Ciencias. A partir de la grilla elaborada por nosotros en el grupo de investigación, invitamos al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio. También les realizamos preguntas acerca de las características socioeducativas de la población estudiantil y el porcentaje aproximado de estudiantes que en cada institución hubieran tenido intenciones o efectivamente hubieran ingresado a los estudios universitarios.

Hasta este momento, trabajamos con un total de doce profesores de las materias Física, Química y Biología de nueve instituciones¹⁰⁹ diferentes de la provincia de Córdoba. Estos tienen a cargo doce cursos que en su totalidad suman alrededor de 280 estudiantes secundarios de los últimos años.

A partir de lo que cada docente respondió y en función de los siete puntos que destacamos en la grilla, trabajamos en visibilizar y analizar aquellas variables que se repetían y también con otras que se destacaban del resto.

En cuanto a la selección final de los sujetos del estudio, tanto en la primera como en la segunda etapa se escogieron teniendo en cuenta los criterios expuestos a continuación:

- que pertenecieran a una institución educativa representativa en cuanto a poseer estudiantes que hubieran tenido intenciones o efectivamente hubieran ingresado a los estudios universitarios;
- que la población estudiantil de cada institución poseyera variedad en cuanto a las características socioeducativas.

¹⁰⁹ El nombre de la escuela y las personas que aparecen en este trabajo es ficticio para sostener el anonimato y la confidencialidad de las fuentes que con generosidad y amabilidad se brindaron para esta investigación.

5. Resultados¹¹⁰ de las entrevistas: el trabajo en el aula

En lo referente a las características de las instituciones y del contexto socioeducativo y familiar de los alumnos, brevemente podemos decir que las escuelas provinciales coinciden bastante en sus descripciones, con alguna diferencia, debido a que manifestaron que hay una mayor motivación por terminar sus estudios y continuar los universitarios en las instituciones técnicas, sobre todo, en los últimos años; también que en las técnicas hay material para trabajar en la experimentación, lo que no ocurre en los IPEM.

Las escuelas privadas, también son prácticamente iguales en sus características, a excepción de la primera que aparece en el cuadro, que tiene particularidades en su conformación debido a que la institución posee todo lo necesario estructuralmente para colaborar con el estudio, y en esto coincide con el secundario dependiente de la universidad. No obstante, la primera y la universitaria difieren en que esta última universidad tiene variedad en la constitución de la población estudiantil en lo referente a lo socioeducativo y familiar.

En cuanto a lo que refirieron los docentes a partir de los siete puntos que les planteamos, unos fueron más críticos de sus prácticas que otros. A partir de lo que relató cada uno, tomamos en cuenta aquellos aspectos relevantes en sus prácticas para analizarlos; también trabajamos aquellas prácticas en el aula en las cuales pensamos se podía llegar a realizar un cambio de actitud que conllevara a una búsqueda de mayor compromiso, comprensión y autonomía del alumno con el conocimiento, siempre desde la perspectiva de las rutinas de pensamiento.

Si bien hubo entre los docentes un amplio acuerdo sobre el trabajo con estrategias que contribuyan a desarrollar los movimientos de pensamiento de los alumnos, en la práctica, para algunos resulta complicado separarse del enciclopedismo y de otros factores que podríamos considerar externos a la formación académica, pero que también la condicionan, como son los compromisos del tiempo que implica aplicar una rutina de pensamiento cuando “hay que dar todo el programa”; también hay casos en que el comportamiento en el aula no es el más propicio o, como el caso de las escuelas públicas, donde los alumnos se ven condicionados por no poseer el material para las clases o por el cansancio de tener que trabajar para colaborar en la economía familiar.

El empleo de la de metacognición se dificulta en escuelas públicas, según lo que recuperamos es por un contexto de escaso trabajo de esto en las demás materias y el consiguiente poco valor y costumbres de los alumnos para hacerlo.

¹¹⁰ En el Apartado I que aparece en este trabajo, mostramos algunos resultados sintéticamente y de manera comparativa.

También podemos señalar una diferencia entre las clases de los docentes que señalaron que no emplean material de estudio y aquellos que lo emplean. Los primeros tienden a tener clases más interesantes en cuanto a trabajar todo el grupo al mismo tiempo e intercambiando saberes y dudas, y con el docente realizando preguntas que guían el trabajo intelectual; pero no tienen cómo recuperar lo visto en clase para un trabajo posterior. En cuanto a los que trabajan con materiales, sus alumnos generalmente resuelven en el aula guías en forma individual hasta el momento final en que hay una puesta en común; estos tienden a tener mayor autonomía y a ser más responsables en la búsqueda de respuesta a interrogantes o de material para completar la información.

De entre las escuelas públicas, según la perspectiva de sus docentes, los alumnos de las instituciones técnicas demostraron mayor responsabilidad en el aula para trabajar en su formación y promoción de actividades intelectuales, así como también su trabajo autónomo. Atribuyen esto a que, en su mayoría, son alumnos que demuestran un interés particular por la orientación de la escuela y la formación para la salida laboral.

Los profesores de los IPEM y los IPET señalaron como componentes negativos de sus clases la falta de recursos con los que pueden disponer para experimentar en ciencias, el comportamiento y la dispersión en el aula, el cansancio de algunos alumnos por tener que trabajar para colaborar con la economía familiar, la falta de apoyo familiar.

Todos los docentes plantean las conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos. La mitad no consideró necesario o relevante en su materia promover el conocimiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana. Lo mismo sucedió con impulsar la discusión crítica. Todos los profesores manifestaron hacer el mayor esfuerzo para propiciar la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados.

Podemos agregar a nuestro análisis, que lo trabajado en el aula está determinado por variados factores incidentes, entre los más importantes están los contenidos específicos, el interés de los alumnos y la relación pedagógica. En los doce relatos de los profesores, prevalecen los aspectos positivos; destacaron que muchos de los contenidos de las materias no siempre dan lugar a que se experimente o se establezcan relaciones con la vida cotidiana o se impulse la reflexión crítica sobre las propias prácticas sociales. También que la espiralidad conceptual de los contenidos logra que la integración se dé de manera espontánea y con distintos desarrollos de acuerdo con el grado de interés de los alumnos.

Según nos han podido referir todos los docentes entrevistados, la reflexión realizada a partir de nuestra propuesta en la entrevista, y ciertas pautas y procesos que se han forjado a partir de encuentros les han sido muy útiles para repensar y replantearse el

trabajo con los alumnos, lo que deseamos resulte en la corrección de algunas prácticas cotidianas en el aula.

6. Conclusiones: aportes concretos en la disminución del abandono escolar

Pudimos completar nuestro objetivo de poder visibilizar, analizar y reflexionar, desde la perspectiva del desenvolvimiento docente en el aula y con sus alumnos, determinados factores asociados con prácticas escolares de la educación secundaria en Ciencias: de estos factores, consideramos siete que se vinculan, principalmente, con la educación de la mente de los alumnos.

También analizamos y reflexionamos con los docentes que los factores se constituyen en el estímulo intelectual que favorece su aprendizaje, lo que contribuiría a que los estudiantes, al egresar del secundario, se encuentren con las herramientas necesarias para poder afrontar no solo la vida sino también su proyecto personal de formación en la educación superior.

Los doce profesores coincidieron en que por medio de estos siete puntos que involucran el pensamiento se puede generar en los alumnos el compromiso con lo que aprende, la seguridad de poder elegir las estrategias de comprensión según cada requerimiento y la actividad (no pasividad) en el proceso de aprendizaje. Todo esto sostenido durante los estudios superiores ayudará a los estudiantes a poder forjar estrategias para la permanencia y egreso.

La preparación académica previa, es decir, en este caso, secundaria, es importante según lo que hemos podido experimentar y según estudios a los que hemos tenido acceso. Esta experiencia de entrevistar a los profesores para visibilizar, analizar y reflexionar acerca de sus prácticas nos resultó productiva a nosotros y a ellos, por lo que continuaremos nuestra tarea acompañando el proceso de reflexión posterior en los docentes entrevistados y replicando la experiencia en otras instituciones.

Como corolario, estamos trabajando en la elaboración de talleres en la temática de nuestra investigación, abiertos a docentes de Ciencias que requieran colaboración para sus clases.

Asimismo, estos resultados nos invitan a pensar en que la puesta en práctica de este trabajo con rutinas de pensamiento en el aula no solo tiene que ver con un compromiso de los docentes en el aula, sino también se deben involucrar la escuela y todas las instituciones comprometidas en y con la educación.

Apéndice I

A continuación, exponemos en un cuadro comparativo una síntesis de una parte¹¹¹ del resultado de nuestro trabajo con los docentes y de las características de sus alumnos y las instituciones en que están.

Institución: características	Estudiantes: características	Docente	Resultados por punto ¹¹²						
			Material	1	2	3	4	5	6	7
1. Bilingüe y bicultural, con doble turno; de gestión privada, no confesional perteneciente a la ciudad de Córdoba.	Casi la totalidad de los alumnos decide continuar sus estudios universitarios. En la mayoría, pertenecen familias de muy buenas condiciones socioeconómicas y culturales. En general, todas las familias de los estudiantes apoyan en su formación. Excelente rendimiento académico del grupo. En su mayoría, padres profesionales.	1.A Material específico ¹¹³	s	s	a	s	a	a	a
		1.B Material específico	í	í	v	í		v	v
2. De gestión privada; confesional de ciudad del interior de Córdoba	Más de la mitad de los alumnos decide continuar sus estudios universitarios. En la mayoría, con familias de buenas condiciones socioeconómicas y culturales. En general, las familias de los estudiantes apoyan en su formación. Buen rendimiento académico del grupo.	2.A Sin material	s	s	a	s	n	a	a
		2.B Sin material	í	í	v	í	o	v	v
		2.C Material general	a	a	s	a	a	a	s
3. IPEM ¹¹⁵ : escuela pública provincial de ciudad del interior de Córdoba	Muy pocos alumnos deciden continuar sus estudios universitarios. En la mayoría, con familias con problemas serios en su economía. Padres con escasa formación educativa. Alumnos con pocos incentivos para el estudio.	3.A Material general	n	a	n	s	n	a	a
4. IPEM: escuela pública provincial ubicada en el centro de la ciudad.	Muy pocos alumnos deciden continuar sus estudios universitarios. En la mayoría, con familias con problemas serios en su economía. Padres con escasa formación educativa. Alumnos con pocos incentivos para el estudio.	4.A Material general	n	n	n	a	a	n	a
5. IPEM: escuela pública provincial ubicada en un barrio bastante alejado del centro de la ciudad.	En la mayoría, con familias con problemas serios en su economía. Padres con escasa formación educativa. Alumnos con pocos incentivos para el estudio.	5.A Sin material	a	a	n	a	a	n	a
6. IPET ¹¹⁶ : escuela pública provincial ubicada en un barrio cerca del centro de la ciudad.	Muy pocos alumnos deciden continuar sus estudios universitarios. En la mayoría, con familias con problemas serios en su economía. Padres con escasa formación educativa.	6.A Sin material	s	a	a	s	s	s	s
7. IPET: escuela pública provincial ubicada en el centro de la ciudad.	Muy pocos alumnos deciden continuar sus estudios universitarios. En la mayoría, con familias con problemas serios en su economía. Padres con escasa formación educativa.	7.A Sin material	í	a	a	s	s	s	s
8. Dependiente de la universidad. En	Casi la totalidad de los alumnos decide continuar sus estudios universitarios. Variedad en las características socioeconómicas	8.A Material	s	a	s	s	s	s	s

¹¹¹ Hemos tenido que elegir una mínima parte de todo lo que trabajamos con ellos en función del espacio con el que contamos para este trabajo.

¹¹² Coinciden con los siete puntos de la grilla empleada para la entrevista semiestructurada.

¹¹³ Denominamos de esta manera al material elaborado y/o seleccionado por un grupo de docentes para los contenidos y las actividades específicas de la materia. Se contrapone al material general que es aquel que pueden conseguir los alumnos en diferentes soportes.

¹¹⁴ Equivale: a veces, es decir, depende de situación y tema.

¹¹⁵ IPEM: Instituto Provincial de Educación Media.

¹¹⁶ IPET: Instituto Provincial de Educación Técnica.

un barrio cercano al centro de la ciudad.	y familiares. En general, todas las familias de los estudiantes apoyan en su formación. Excelente rendimiento académico del grupo.	específico		v					
9. De gestión privada; confesional de la ciudad de Córdoba	Más de la mitad de los alumnos decide continuar sus estudios universitarios. En la mayoría, con familias de buenas condiciones socioeconómicas y culturales. En general, las familias de los estudiantes apoyan en su formación. Buen rendimiento académico del grupo.	9.A Material	s í	a v	a v	s í	s í	s í	s í

Referencias

- Grupo Análisis Proyecto ALFA GUÍA DCI-ALA/2010/94, Coordinadora: Colombia Hernández Enríquez (Universidad de Antioquía) (noviembre 2013). Proyecto ALFA-III “Gestión Universitaria Integral del Abandono”, hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la Educación Superior. Extraído el 5 de septiembre de 2017 desde http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf
- Kuh, G. D. Kinzie, J., Schuh, J. & Whitt, E. (2010). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey Bass. Chapter 1.
- Pérez Moreno, E. S.; Masullo, M. S. & Bronstein, M. L. (2017). Los engranajes del pensamiento en las clases de ciencias: Los materiales de estudio. Actas de las V Jornadas Nacionales III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Buenos Aires: UBA.
- Perkins, D. (2015 [1992]). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Ritchhart, R.; Church, M. & Morrison, K. (2014 [2011]). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. En *Educational Leadership | Volume 65 | Number 5 Teaching Students to Think*, pp. 57-61.

**REZAGO EN LA PRIMERA GENERACION DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL: RECORRIDOS
ACADEMICOS y LABORALES**

Pacífico, Andrea

Zandomeni, Norma

Nessier, Andrea

Pagura, Fernanda

Facultad de Ciencias Económicas

Universidad Nacional del Litoral

andpacifico@yahoo.com.ar

Resumen

El global y creciente proceso de masificación de la educación superior se muestra acompañado de altas cifras de rezago y abandono. Numerosas investigaciones revelan que estos fenómenos no afectan a todos los estudiantes por igual; expresiones tales como “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2009) y “puerta giratoria” (Engstrom y Tinto, 2007) refieren a la mayor probabilidad de fracaso de los estudiantes pertenecientes a los estratos con menores recursos monetarios, como así también, los que conforman la primera generación en educación superior, poniendo en evidencia que la expansión de la matrícula no resuelve desigualdades sociales persistentes. En este marco, interesó conocer cómo se presenta este fenómeno en la carrera de Contador Público Nacional (CPN) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del litoral (UNL), analizando el recorrido académico y laboral de las y los estudiantes avanzados, comparando aquellos que son “*primera generación*” que cursan estudios superiores con aquellos cuyos progenitores han tenido alguna experiencia en la educación superior. Los resultados que se analizan en este escrito surgen de un estudio cuantitativo que se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2014a través de la aplicación de una encuesta a una muestra probabilística de estudiantes de la citada carrera. El análisis de los datos obtenidos pone en evidencia recorridos académicos más lentificados entre los estudiantes de primera generación respecto a sus pares con al menos uno de los progenitores con experiencia de estudios en el nivel

superior. En cuanto al trabajo de estos estudiantes se observa que son más los y las estudiantes de primera generación que trabajan en comparación con los que no son de primera generación. Además lo hacen con mayor intensidad y sus relaciones laborales son más exigentes. Estos resultados muestran entonces que el clima educativo del hogar y la simultaneidad con prácticas laborales operan sobre los ritmos de avances de estos estudiantes. El fenómeno del rezago como señal de alarma en tanto podría constituirse en antesala del abandono, interpela a las instituciones universitarias. Reconocer las variables que intervienen en este fenómeno es una contribución valiosa a la hora de desarrollar políticas que puedan mitigar el abandono en las instituciones de educación superior.

Descriptor o Palabras Clave: Primera Generación de Estudiantes, Recorridos Académicos y Laborales, Rezago.

1. Introducción

En las últimas décadas se observa una creciente masificación de la educación superior que es acompañada con altas cifras de fracaso y abandono. Este fenómeno se asocia a preguntas desafiantes para la educación superior respecto a una reproducción encubierta de una desigualdad de clase, favoreciendo a los estratos más privilegiados. Se observa que este global y creciente proceso de masificación de la educación superior es muy desigual al mirar las tasas de graduación. La expansión de la matrícula, no ha resuelto desigualdades sociales persistentes.

Al respecto, Ezcurra (2009) plantea la categoría de “inclusión excluyente”, sosteniendo que, entre quienes acceden a la titulación y quienes no lo hacen, habría diferencias en el capital cultural. Engstrom y Tinto (2007), denominan este fenómeno “puerta giratoria”, siendo las personas que salen, estudiantes pertenecientes a los estratos con menores recursos monetarios, como así también, los que conforman la primera generación en educación superior.

Diversos trabajos (Ezcurra, 2011; Thayer, 2000, Choy 2001), evidencian que las y los alumnos de escasos recursos y de primera generación tienen más probabilidades de padecer a la vez, otros factores condicionantes del abandono, como ser trabajadores de tiempo completo (35 o más horas semanales). Este conjunto de factores convergentes constituyen un “estatus de desventaja”, debido a que, cuanto más operan, generan rezago en los estudios aumentando la probabilidad de abandono. Según cómo se combinen estos componentes (estatus socioeconómico, ser primera generación en cursar estudios superiores y estar inserto en el mercado de trabajo -agudizado si es part-time o full-time-) cambian las probabilidades de concluir o no los estudios superiores. Si bien este fenómeno se concentra en el primer año de la carrera, podría estar operando en los años superiores en forma de rezago. En el caso de nuestro país Fanelli (2016) sostiene que si bien las universidades públicas argentinas se

caracterizan por la gratuidad de los estudios de grado y por las escasas restricciones académicas para el ingreso, es posible constatar una marcada inequidad en la permanencia y graduación del estudiantado. Utiliza como fuente la Encuesta Permanente de hogares para los años 2003-2015 y con referencia específica a los estudiantes de primera generación concluye que los mismos tienen aproximadamente una probabilidad 2,65 veces mayor de abandonar respecto a los estudiantes con progenitores graduados universitarios.

Con este marco de referencia, se ha desarrollado un proyecto de investigación que tiene como objeto de estudio las configuraciones que asume la simultaneidad entre estudio y trabajo en los estudiantes avanzados de la carrera de Contador Público Nacional (CPN) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), perteneciente a la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

En esta ponencia se analizan algunos resultados referidos a las características sociodemográficas y al recorrido académico y laboral de las y los estudiantes de la carrera de Contador Público Nacional de la UNL, comparando aquellos que son primera generación que cursan estudios superiores con aquellos que no lo son.

Cabe aclarar que se define primera generación de estudiantes a aquellos cuyos progenitores¹¹⁷ han alcanzado como máximo el título secundario, en adelante Sub-muestra 1 “Estudiantes de Primera Generación”; su contrapartida, es pertenecer a un grupo familiar en el cual al menos uno de los progenitores tuvo acceso a la educación superior, haya o no concluido este nivel, en adelante, Sub-muestra 2 “Estudiantes con Progenitor/es con Educación Superior”.

Es importante aclarar que la inclusión excluyente interesa reconocerla y visibilizarla para poder generar políticas institucionales inclusivas. Plantea Graciela Frigerio (2005:17) que el “educar es dar lugar a la oportunidad que hace posible, a todo sujeto, que su origen no devenga una condena”. La ausencia de la preocupación por la justicia, está encubierta por el despliegue de políticas que producen lo injusto. Por lo tanto, la educación superior necesita romper la reproducción de lo mismo -casi un destino- y trabajar en la producción de justicia en la distribución simbólica y de oportunidades.

2. Decisiones metodológicas

En cuanto a lo metodológico, los resultados que se analizan en este escrito surgen de un estudio cuantitativo mediante encuestas que se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2014 y refieren exclusivamente a la carrera de Contador Público Nacional (Zandomeni y otros, 2016).

Se trabajó con una muestra de 290 estudiantes de la carrera de CPN. Se reconocen como estudiantes de primera generación: Sub-muestra 1 el 34%, mientras que el 66%

117 Al hablar de progenitores estamos sintetizando las y los adultos responsables en la familia de origen de cada estudiante.

manifiestan pertenecer al grupo de Estudiantes con Progenitor/es con alguna experiencia en Educación Superior: Sub-muestra 2.

El dato en sí mismo se limita a describir la distribución de esta variable entre el estudiantado y, leído aisladamente, indica que más de la mitad de las personas encuestadas, provienen de un hogar en el cual al menos un progenitor, accedió al nivel superior.

El universo de estudio de esta investigación se focaliza en estudiantes que transitan el Ciclo de Formación Profesional (CFP)¹¹⁸. Sin embargo, se extrajeron datos de la Secretaría de Planeamiento UNL para cuantificar este fenómeno entre las y los ingresantes: entre los años 2010 al 2014, los estudiantes de primera generación constituían entre el 45 y el 51% del ingreso. Comparando estos guarismos, y sin ánimo de hacer una correlación directa puesto que no se aplicó un diseño longitudinal de cohorte, se podría conjeturar que es mayor el porcentaje de estudiantes de primera generación que no alcanzaron el CFP, comparativamente con aquellos que tienen al menos un progenitor con estudios superiores. Tal como plantea Engle (2006), al estudiantado de primera generación le es mucho más difícil permanecer que ingresar.

Estas conjeturas invitan a preguntarse sobre los factores que operan sobre el rezago y el abandono, las respuestas son múltiples, teniendo trazos comunes en distintos lugares y otros que son propios de cada contexto. Algunos autores afirman a que las fallas están en las formas de transitar el nivel secundario, otros aluden al capital cultural que marcaría diferencias en la permanencia (Perrenoud, 1990) y un tercer grupo hace referencia al trabajo u a otras actividades que los estudiantes poseen.

En este trabajo se focaliza en dos factores que, en principio, parecen operar sobre los recorridos académicos de los estudiantes generando rezago: el nivel educativo de los padres y sus recorridos laborales en simultaneidad con los estudios superiores.

3. Resultados obtenidos

3.1 Comparación entre los recorridos académicos

Con el propósito de identificar posibles diferencias en los recorridos académicos de las y los estudiantes que se hallan en el ciclo profesional de la carrera de Contador Público Nacional, se construyó un índice relacionando la cantidad de materias aprobadas con la cantidad de años de permanencia del/de la estudiante en la Facultad. Este indicador muestra la cantidad de materias que, en promedio, el estudiante aprueba por año de permanencia en la universidad. El índice se utilizó como indicador para agrupar a las y los estudiantes encuestados en tres grandes conjuntos que permiten observar el ritmo de avance en la carrera de CPN en la FCE en comparación con la trayectoria teórica prevista. Para la interpretación de los distintos estratos, es importante destacar que el

¹¹⁸ El CFP está compuesto, prácticamente, por las asignaturas 3º, 4º y 5º año de cada una de las carreras.

Plan de Estudios está integrado por 38 asignaturas y cinco años de duración, para finalizar la carrera en el tiempo previsto deberían aprobarse entre 7 y 8 asignaturas por año.

Ritmo de avance similar al teórico: quedan nucleados las y los estudiantes que avanzan en la carrera tal como lo prevé el plan de estudios, reflejado en un índice de rendimiento académico de 7, 8 y 9. La proyección de los datos serían indicativos de una duración de la carrera de 5 o 6 años.

Ritmo de avance cercano al teórico: el indicador de rendimiento académico es de 5 /6. En este caso, la duración de la carrera se prevé en 7 u 8 años, aproximándose a las estimaciones de la SPU respecto a la duración real de las carreras de CPN en el país.

Ritmo de avance alejado del teórico: se agrupan las y los estudiantes con rendimiento académico de 2, 3 y 4, reflejando un alejamiento importante respecto a la duración ideal, en tanto las proyecciones estarían indicando una duración de carrera superior a 9 años.

En el siguiente cuadro se presentan los valores absolutos y porcentuales de la población analizada, organizada en los tres grupos presentados y atendiendo a las dos sub-muestras de análisis.

Tabla 1. Sub-muestras y ritmo de avance en la carrera

RITMO DE AVANCE	Total general		Sub-Muestra 1		Sub-Muestra 2	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
SIMILAR	28	10%	2	2%	26	14%
CERCANO	104	36%	33	33%	71	37%
ALEJADO	154	53%	63	63%	91	48%
SIN DATOS	4	1%	2	2%	2	1%
Total general	290	100%	100	100%	190	100%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en el año 2014

La lectura de los datos que corresponden a todos los encuestados (Columna "Total General") muestra que más del 50% del estudiantado se aleja de modo significativo de la duración teórica prevista por el Plan de Estudios y la proyección indicaría que este grupo ocuparía más de 9 años para obtener su graduación. Del resto, solamente el 10% presenta un comportamiento ideal o similar al esperado, mientras que el 36% muestra un ritmo de avance cercano al plan de estudio.

Al efectuar la lectura según se trate o no de primera generación en la educación superior es posible identificar que el 63% de los estudiantes de primera generación presentan un ritmo de avance sensiblemente alejado de lo previsto en el plan de estudios, porcentaje que se reduce en 15 puntos porcentuales en el grupo de alumnos con un clima educativo del hogar más propicio. Estos resultados son consistentes con los estudios realizados por Guzman (2017), Fanelli (2016) Choy (2001), dando cuenta de la importancia del clima educativo del hogar en los recorridos académicos.

3.2. Comparación entre las experiencias laborales

Las experiencias laborales referidas a inserción laboral, tipo de relación laboral e intensidad del trabajo permiten identificar posibles similitudes o diferencias entre ambos grupos de estudiantes. En la literatura abordada se observan resultados disímiles que arrojan distintas investigaciones sobre el tema abriendo interesantes debates sobre la influencia del nivel educativo de los progenitores. Así, algunos estudios a nivel internacional muestran que las condiciones sociales de la familia inciden en la entrada al mercado laboral, (Kalenkoski y Pablonia, 2008; De Simone, 2008; Hunt et al., 2004; Hotz et al., 2002, en Ruesga Benito y otros, 2014).

En el otro extremo hay investigadores que concluyen en que no se encuentran diferencias significativas según el origen social. En esta última línea, merece citarse la investigación realizada por Arias Galicia (2003) en la UNAM y la realizada por Planas y Enciso (2014) para el caso de la Universidad de Guadalajara, en las que no se encontró relación significativa entre la situación laboral de los estudiantes y la escolaridad y ocupación de los padres. Al respecto se indagó el momento de la trayectoria académica en el que -los estudiantes que manifiestan tener o haber tenido alguna experiencia laboral- comenzaron a trabajar (Tabla 2).

Tabla 2. Sub-muestras e inserción laboral

CUANDO COMENZO A TRABAJAR	Total general		Sub-Muestra 1		Sub-Muestra 2	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Antes de iniciar en la FCE	24	16%	11	20%	13	14%
Durante el ciclo básico	61	42%	25	45%	36	40%
Durante el ciclo profesional	61	42%	19	35%	42	46%
Total general	146	100%	55	100%	91	100%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en el año 2014

En los estudiantes de primera generación se observa una mayor inserción temprana en el mercado laboral ya que entre quienes manifestaron trabajar antes de comenzar sus

estudios universitarios y quienes lo hicieron en la etapa inicial de su carrera ascienden a un 65%, porcentaje que disminuye en 11 puntos porcentuales en el grupo de estudiantes cuyos padres han tenido acceso a la educación superior (54%). Estos resultados se acercan a las investigaciones que demuestran diferencias entre el estudiantado atendiendo nivel educativo de los padres e invitan a profundizar los debates mencionados con estudios que permitan recuperar las configuraciones contextualizadas. Por otra parte, se analizó el tipo de relación laboral en el último trabajo declarado (Tabla 3).

Tabla 3. Sub-muestras y tipo de relación laboral

TIPO DE RELACION LABORAL	Total general		Sub-Muestra 1		Sub-Muestra 2	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Emprendimiento propio/familiar	29	21%	8	15%	21	23%
Relación de dependencia permanente	44	31%	19	37%	25	28%
Relación de dependencia temporario	34	24%	13	25%	21	23%
Pasantías	26	18%	8	15%	18	20%
Otros	9	6%	4	8%	5	6%
Total general	142 (*)	100%	52 (*)	100%	90 (*)	100%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en el año 2014

(*) Las diferencias en los totales de la columna Cantidad se debe a datos faltantes en algunas encuestas que imposibilitaron calcular el cuartil correspondiente.

Del análisis de los datos surge que las principales diferencias entre ambos grupos refieren a: - entre los y las estudiantes de primera generación los mayores registros se observan en los trabajos en relación de dependencia: permanente 37% y temporario 25%-. El registro correspondiente a “Relación de dependencia permanente” supera al otro grupo en 9 puntos porcentuales. - entre los estudiantes con alguno de sus progenitores con acceso a la educación superior los porcentajes son más uniforme. Los registros correspondientes a “Emprendimiento propio/familiar” y “Pasantías” superan al primer grupo en 7 y 5 puntos porcentuales, respectivamente.

En síntesis, en el grupo de primera generación predominan vínculos laborales en relación de dependencia, mientras que en el otro, el mayor porcentaje que trabaja en empresas propias/familiares y pasantías, permiten presumir exigencias laborales más flexibles que posiblemente puedan compatibilizarse más con las exigencias académicas. También respecto al último trabajo declarado por las personas

encuestadas se analizó la cantidad de horas trabajadas, atento a que numerosas investigaciones coinciden en señalar que las horas de trabajo impactan en el desempeño académico, en particular cuando las mismas exceden un límite que, según algunos estudios, podría situarse alrededor de de las 20 hs semanales (Engle y Tinto, 2008; Fazio, 2004; Nessier, A. y otros, 2016). Así, en la Tabla 4, los datos sobre horas trabajadas se presentan en dos intervalos: hasta 20 hs semanales/más de 20 hs semanales.

Tabla 4. Sub-muestras e intensidad del trabajo

HORAS SEMANALES TRABAJADAS	Total general		Sub-Muestra 1		Sub-Muestra 2	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Hasta 20 hs semanales	78	57%	24	50%	54	60%
Más de 20 hs semanales	60	43%	24	50%	36	40%
Total general	138 (*)	100%	48 (*)	100%	90 (*)	100%

Fuente: elaboración propia en base a encuestas realizadas en el año 2014

(*) Las diferencias en los totales de la columna Cantidad se debe a datos faltantes en algunas encuestas que imposibilitaron calcular el cuartil correspondiente.

Mientras que las y los estudiantes de primera generación que trabajan se reparten en partes iguales entre ambos rangos horarios, entre aquellos que al menos uno de progenitores ha accedido a la educación superior se eleva a un 60% el porcentaje de los que trabajan hasta 20 hs semanales, es decir, una carga horaria que se evalúa razonable por no impactar negativamente en los estudios.

3. Conclusiones

En esta muestra de estudiantes del CFP de la carrera de CPN, se puede concluir que el estudiantado de primera generación en el nivel superior presenta diferencias en sus recorridos académicos y laborales respecto de aquellos cuyos progenitores han accedido al nivel superior. Los/las estudiantes de primera generación presentan un ritmo de avance sensiblemente alejado de lo previsto en el plan de estudios, porcentaje que se reduce en 15 puntos porcentuales entre el estudiantado proveniente de progenitor/es con educación superior. En síntesis, se observa la “cola” de un fenómeno que ahonda sus raíces en los comienzos de las trayectorias académicas de la población y que profundiza las desigualdades de oportunidades académicas y de acceso a mejores estándares de bienestar a través de mejores puestos de trabajo.

Asimismo, los/las estudiantes de primera generación muestran una mayor inserción laboral temprana, mayor intensidad en el trabajo medido en cantidad de horas semanales trabajadas y registran mayoritariamente vínculos laborales en relación de

dependencia, respecto al estudiantado cuyos progenitores han accedido a la educación superior. Si se tiene en cuenta estudios que muestran que el trabajo es un factor que opera sobre el rezago (Pacífico, A. y otros, 2016) estas diferencias en las experiencias laborales entre el alumnado de primera generación y los que no lo son, podrían permitirnos comprender los componentes que operan en el rezago.

Si bien el factor analizado –ser primera generación- opera a lo largo de las trayectorias del estudiantado que accede a la universidad y sobre todo para permanecer en ella durante los primeros años, es necesario visibilizar esta problemática en todas sus aristas. Conocer y comprender el fenómeno posibilitará aportar al diseño de políticas educacionales que enfrenten de manera activa el problema de la desigualdad social, por medio de acciones afirmativas que compensen las desventajas que producen injusticias y mejoren la calidad de los procesos de aprendizaje, aminorando la fuerte estratificación que persiste en los sistemas educativos y en la universidad en particular.

4. Referencias

- Arias Galicia, F. (2003), La situación laboral de los estudiantes del último semestre en la FCyA-UNAM y el estrato socioeconómico de la familia, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to college: postsecondary acces, persistence and attainment*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2009). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*. Chile.
- Engle, J et al. (2006), *Straight From the source. What Works for first generation college students*. Washington: The Pell Institute.
- Engstrom, C. y Tinto, V. (2007). *Pathways to student success: the impact of learning communities on the success of academically under-prepared college students*. Ed. Syracuse University
- Ezcurra, A.M. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Ed. Universidade de Sao Paulo, Brasil Recuperado http://www.prgg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_2_PAE.pdf
- Ezcurra, A. (2009). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cuadernos de Pedagogía. Universidad de San Pablo.
- Ezcurra, A. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Belgrano.
- Fanelli, A.M. (2016). *La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación en ESAL*. *Revista de Educación Superior en América Latina*, Nº 1, 2016, 14-15
- 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. Recuperado de: http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/archivos_upload/doc_cedlas10.pd
- Frigerio, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Del Estante Editores. Buenos Aires.

- Guzmán, C. (2017) Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios, *Revista de la Educación Superior* Volumen 46, Issue 182, April–June, Pages 71-87.
- Nessier, A. y otros (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).
- Pacífico, A. y otros (2016), Implicancias del trabajo durante los estudios en la carrera de Contador Público Nacional de la Universidad Nacional del Litoral Argentina, Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono Escolar en la Educación Superior, (VI-CLABES Alfa Guía), Ecuador.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- Planas-Coll, J. y Enciso-Ávila, I. (2014), Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol 5, Issue 12, pag. 23-45, Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287214719419>
- Ruesga Benito, S. y otros (2014) Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España *Revista de Educación*, 365. Julio-septiembre
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Zandomeni y otros (2013) Simultaneidad estudios superiores y trabajo publicado en *Anuario 2013 de Docentes e Investigadores Universitarios de Recursos Humanos de la Argentina*, disponible en <http://www.apuarh.com.ar/asociacion/index.php?act=showSubcategoria&id=58>

**OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE-
TRABALHADOR NA UNIVERSIDADE**

**PÚBLICA BRASILEIRA: REFLEXÕES A PARTIR
DO CASO DA UFRGS**

Linha temática: Políticas nacionais e
institucionais.

Igor Corrêa Pereira.

Setor Acadêmico da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Brasil.

igor.pereira@ufrgs.br

Resumo: O presente artigo visa elaborar uma reflexão sobre as perspectivas e desafios da permanência do estudante trabalhador na Universidade pública brasileira, tomando como ponto de partida e de análise a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à luz das opções teóricas assumidas. A partir da revisão bibliográfica e documental, se situa o debate contemporâneo sobre o abandono no ensino superior público brasileiro no contexto da recente democratização do acesso e consequente mudança do perfil do estudante, ampliando-se o número de discentes que estudam e trabalham. Esse quadro recente traz o desafio da mudança do comportamento institucional com vistas a superar a histórica separação entre trabalho e educação. O abandono no ensino superior configura um fracasso que não pode ser atribuído unicamente ao indivíduo que abandona, mas sim a um conjunto

de fatores sociais que dizem respeito, em grande medida, a forma como se organiza as instituições de ensino, e sob um aspecto mais amplo, a um modelo de desenvolvimento do país. A análise do caso da UFRGS permite verificar que existem perspectivas entreabertas de mudança no comportamento institucional a partir da compreensão do percurso formativo para além da sala de aula e da relação docente-estudante, acrescentando nessa relação o papel mediador do técnico- administrativo em educação, como se verificam nos casos citados dos cursos noturnos de Odontologia e Arquivologia. O revoar sobre o estado da arte da oferta de cursos noturnos na UFRGS permite ver que embora a Instituição atinja o percentual mínimo de 30% de cursos noturnos, ainda está longe de oferecer essa taxa em todas as áreas de conhecimento, ficando a concentração de cursos noturnos majoritariamente nos cursos situados nas áreas de Ciências Humanas. Embora haja uma tendência de mudança institucional, uma visão panorâmica da oferta de cursos noturnos na UFRGS permite vislumbrar um longo caminho institucional para que a Universidade efetivamente abra suas portas e garanta o sucesso ao longo do trajeto formativo dos estudantes-trabalhadores, permitindo com isso em todas as áreas do conhecimento e não só em uma parte delas, um quadro mais representativo do real conjunto da juventude brasileira, que em sua maioria é uma juventude trabalhadora.

Palavras-chave: Permanência na Universidade; Estudante-trabalhador; Educação, heteronomia e desenvolvimento.

1
.

I
n
t
r
o
d
u
ç
ã
o

O trabalho que se segue tem como objetivo elaborar uma reflexão sobre as perspectivas e desafios da permanência do estudante trabalhador na Universidade

pública brasileira, tomando como ponto de partida e de análise a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à luz das opções teóricas assumidas.

Na primeira parte do artigo, pretende-se fazer uma reflexão que situa o fenômeno contemporâneo do abandono ou evasão no ensino superior, bem como o atraso ou retenção, num contexto de

mudança do perfil do estudante ingressante, tendo em vista o crescente número de estudantes que trabalha ao mesmo tempo em que estuda. O artigo prossegue na segunda parte explorando origens históricas da separação entre educação e trabalho, que por consequência configurou o perfil universitário brasileiro, gerando as barreiras que se pretende superar para diminuir os níveis de atraso e abandono discente.

O texto continua focando aspectos de como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem procurado estipular regras de acompanhamento discente com vistas a redução do percentual de desistências, citando os exemplos concretos de como os cursos noturnos de Odontologia e Arquivologia têm procurado enfrentar essa problemática tendo como estratégia o envolvimento de docentes, estudantes e corpo técnico-administrativo em educação.

Por fim, o texto traça um brevíssimo panorama do estado da arte de oferta de cursos noturnos na UFRGS, como forma de explicitar a dimensão dos desafios colocados para atingir uma democratização do acesso que contemple os estudantes trabalhadores.

2. Situando o debate brasileiro sobre abandono no ensino superior

O público alvo das instituições de ensino é fundamentalmente a juventude, aquela parcela da sociedade cuja faixa etária vai até os vinte e nove anos. Um olhar sobre a juventude brasileira, permite caracterizá-la como sendo eminentemente trabalhadora. Por conseguinte, sobretudo após as políticas de democratização do acesso (política de ações afirmativas e REUNI notadamente), cresce o número dos estudantes da educação superior que exerce uma atividade remunerada paralela aos seus estudos.

Para se ter uma ideia mais precisa do quanto o conjunto de jovens brasileiros trabalha, pelos dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD. IBGE,

2010), o conjunto da população nacional conta com 34 milhões de jovens em situação de trabalho, o que representa aproximadamente 73% do total dessa faixa etária da população. A Organização Internacional do Trabalho, que elaborou a Agenda do Trabalho Decente para a juventude (Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego., 2006), enxerga como prioridade a criação, por parte do Estado, de possibilidades de conciliação entre trabalho, estudo e vida familiar. Está posto, portanto, um desafio às instituições públicas de ensino, que é o de ofertar, entre outras condições, matrículas e cursos de graduação noturna na mesma qualidade do que a oferecida durante o dia. Um desafio ainda atendido de maneira insuficiente, o que implica numa das principais razões para o abandono das vagas de ensino superior.

Pesquisas apontam a dificuldade de conciliação de trabalho com os estudos como uma das causas mais recorrentes para o abandono do ensino superior, que segundo dados do INEP atinge alarmantes 49% de desistência dos estudantes que ingressaram em 2010. A juventude organizada seja no movimento estudantil, seja nos movimentos de cursinhos pré-universitários populares, seja no movimento sindical e político, reivindica historicamente vagas no ensino superior, e prioritariamente nas Universidades públicas, que são notadamente de melhor qualidade que o setor privado, e são custeadas com recursos oriundos dos impostos pagos pelo contribuinte, na sua maioria aqueles que vivem do seu trabalho. E essa reivindicação, para que seja efetivamente atendida, implica na oferta de cursos noturnos, pois de outra forma não contemplaria os estudantes que conciliam os estudos com atividades de trabalho.

Embora o Plano de Reestruturação das Universidades (REUNI), gerido pelo governo federal entre

2003 e 2012, tivesse como um dos objetivos de que as instituições federais de ensino ofertassem pelo menos um terço de cursos e matrículas de graduação no turno noturno, a principal porta de entrada do estudante trabalhador no ensino superior ainda continua sendo o setor privado. A rede privada de ensino oferta 75% de suas vagas no período noturno, enquanto que as instituições federais têm apenas 30% de estudantes matriculados em cursos durante a noite (Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016). O que nos leva ao questionamento das causas dessa evidente divisão. Por que há

essa clara separação que destina aos estudantes trabalhadores o acesso ao ensino superior pela rede privada? Dito de outra forma: por que as portas das universidades públicas se encontram semi fechadas para a classe trabalhadora?

3. A origem histórica da separação entre trabalho e educação

Um retorno a trajetória da educação de um modo mais amplo, e a da educação superior brasileira, num recorte mais específico, permitem afirmar que vivemos as consequências da origem da educação enquanto fenômeno formal. Para (Saviani, 2007), o advento da divisão da sociedade em classes seria o fator de origem da divisão entre trabalho e educação. A partir da apropriação privada da terra, que dividiria os homens entre proprietários e não proprietários se daria a divisão da educação em duas modalidades distintas:

(...) uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155)

Nessa mesma perspectiva, referindo-se ao caso brasileiro mais contemporâneo, (Mesquita, 2010) lembra que a igualdade de oportunidades nunca existiu no modelo capitalista. A autora afirma:

(...) O que historicamente se tem comprovado é o modelo dual, ou seja, uma educação para as elites dirigentes e outra para os trabalhadores. O dualismo na educação é o reflexo da desigualdade de acesso aos bens e serviços produzidos pelo conjunto da sociedade através do longo período de escravismo e de discriminação do trabalho manual (Mesquita, 2010, p. 73).

A decorrência desse modelo dual é um ensino superior seletivo e elitista, que impediu o acesso da maioria da população. O advento do ensino superior é tardio, mesmo se comparado aos países da América Latina, que iniciaram suas trajetórias com séculos de antecedência em relação ao Brasil. A universidade brasileira na sua configuração de conjunto de cursos é um advento do século XX. E o ingresso da classe trabalhadora de maneira mais significativa é um fenômeno ainda mais recente, que se intensifica na última década.

Desta forma, um dos debates que deve mobilizar as comunidades acadêmicas brasileiras são as mudanças institucionais necessárias para superar essa herança elitista e esse modelo dual de educação. O que as Instituições públicas de ensino superior precisam fazer num momento em que seu público alvo passa a se modificar e trazer novas demandas? Quais são as medidas

institucionais necessárias para garantir não só o acesso, mas o sucesso do estudante no ensino superior?

4. Perspectivas de mudança na gestão para enfrentar o abandono e o atraso

O senso comum aponta o processo educativo formal como aquele que ocorre em sala de aula, na relação de ensino-aprendizagem entre docente e estudantes. Esse senso comum não costuma visualizar que os processos educativos são mais complexos, e dizem respeito a toda uma estrutura administrativa que dá suporte a essa relação em sala de aula. Essa estrutura administrativa, e os sujeitos responsáveis para que ela se mantenha, que são os técnico-administrativos em educação, tem um papel importante para a elaboração dessas medidas institucionais. Vejamos resumidamente como tem transcorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) esse debate.

A UFRGS estipulou um regramento interno – materializado na Resolução 19/2011 do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) (CEPE/UFRGS, 2011) – para acompanhar os acadêmicos com vistas a melhorar os índices tanto de abandono ou evasão, quanto os índices de atraso ou retenção, que é quando o estudante ou discente não se encontra na seriação aconselhada em seu curso. Cumprir este regramento exige que as coordenações dos cursos – na UFRGS denominadas Comissões de Graduação – efetivem mecanismos de aconselhamento da matrícula, bem como monitoramento do seu transcorrer durante os semestres. Esse processo todo fica praticamente inviável sem a colaboração ativa dos técnico-administrativos em educação, uma vez que somente os docentes, que já tem seus encargos de sala de aula, demandas de produção de pesquisa e extensão, dificilmente conseguiriam encontrar tempo para dedicar-se a essa demanda surgida da necessidade institucional de aprimorar seus índices de desempenho acadêmico.

Desta forma, a Universidade, que está percorrendo uma transição do perfil de seu público estudantil decorrente do REUNI, e da democratização do acesso por meio da implementação das ações afirmativas, está paulatinamente também alterando mecanismos de gestão do ensino, sendo a implementação desses mecanismos de acompanhamento da trajetória acadêmica um dos passos importantes dessa readequação. Para que haja êxito nessa implementação, é um imperativo pensar o processo educativo como sendo mais amplo do que a relação docente-estudante, passando também pela mediação do corpo técnico-administrativo em educação.

A UFRGS já pode contar com experiências concretas de como essa mediação já produz resultados efetivos. A experiência de acompanhamento dos estudantes do recém criado curso noturno de Odontologia está registrado por (Souza, 2014), cujo estudo visou "analisar a trajetória acadêmica

do estudante" do curso mencionado anteriormente, "por meio da caracterização do perfil do estudante, situação acadêmica e compreensão dos motivos de retenção e evasão" (Souza, 2014, p. 13). O resultado obtido corrobora a ideia de que se trata de um curso noturno majoritariamente frequentado por estudantes trabalhadores. Assim descreve (Souza, 2014) acerca desse perfil:

(...) o estudante ingressante no curso noturno de Odontologia caracteriza-se, em sua maior parte, por ser jovem, do sexo feminino, solteiro, sem filhos, naturais do Rio Grande do Sul, com formação básica em escola pública e trabalhar (Souza, 2014, p.79).

A mediação conduzida por Souza nesse trabalho permitiu que estudantes e docentes pudessem falar a respeito de estratégias que consideram pertinentes para a permanência e conclusão dos estudantes nesse curso noturno e que até a data da elaboração do trabalho (2014), era tão recente que nem havia formado a primeira turma. Fica nítida a relevância da iniciativa e a urgência de que esse processo de mediação tenha continuidade em outros cursos.

Outra experiência que trazemos a tela é a desenvolvida pelo curso noturno de Arquivologia, que desenvolve desde o início de 2016 um processo de acompanhamento de estudantes numa parceria entre a Comissão de Graduação (COMGRAD, coordenada pela docente Valéria Bertotti) e o Setor Acadêmico, composto pelos técnico-administrativos em educação Maura Bombardelli, Anamaria Rosa e Igor Pereira. Essa iniciativa procura monitorar os alunos que, pelos termos da Resolução

19/2011 da UFRGS, estão em regime de observação de desempenho e, portanto, atrasados no curso, com chances de abandono do mesmo. No segundo semestre de 2017, o acompanhamento foi contemplado pelo Programa de Apoio a Graduação (PAG) gerido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade que concedeu ao curso o direito de selecionar duas vagas de monitoria. No período de redação desse artigo, COMGRAD e setor acadêmico estão selecionando as candidaturas para essa monitoria.

O objetivo enunciado no edital de seleção dessas monitorias revela uma preocupação com o levantamento de dados que possibilitem uma melhor gestão acadêmica, e por consequência, uma atuação consciente da gestão do curso em proveito de uma melhora em índices de desempenho acadêmico. Desta maneira, conforme o edital divulgado, o projeto visa:

(...) levantamento de informações sobre os estudantes em Regime de Observação de Desempenho (ROD) e controle de matrícula, afim de que a COMGRAD possa atuar preventivamente, no sentido de possibilitar a recuperação do desempenho discente, evitando assim sua retenção ou abandono.

Tal objetivo demonstra um anseio institucional de mudança de comportamento. Há um reconhecimento implícito a este projeto do fato de que o bom desempenho acadêmico não deve

ser mera responsabilidade do aluno. Se este eventualmente falha nesse intento, a responsabilidade não deve ser exclusivamente atribuída a ele. O objetivo do projeto mencionado situa o papel da Instituição de Ensino para além da sala de aula, onde majoritariamente se ministram os conteúdos previstos nos currículos. A Instituição se coloca também como mediadora do percurso formativo discente, assumindo o papel da orientação da matrícula, da verificação junto ao discente de erros e acertos no percurso, bem como ouvindo com atenção suas limitações e os limites que ele enxerga na Instituição e seu contexto social. Essa atitude situa o papel da heteronomia da educação formal, uma perspectiva presente na obra de Gramsci assim traduzida por (Saviani, 2013):

(...) Podemos, pois, considerar que para Gramsci a educação é um processo que busca fazer com que os educandos passem da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia (Saviani, 2013, p. 72).

A educação como processo nos espaços formais de ensino – no caso em tela no ensino superior público – precisa entender seu papel formativo que implica estabelecer regras, avaliar, acompanhar, orientar, fazendo com que o educando se aproprie desse conjunto de normas para desenvolver seu percurso formativo, que o tornará capaz, ao meio e ao fim, de construir sua autonomia, como estudante, cidadão e posteriormente como profissional.

O papel da Universidade, tendo em vista essa perspectiva apontada acima, é o de exercer sua capacidade de regramento, orientação, acompanhamento, em prol do efetivo desenvolvimento da autonomia discente ao longo de seu percurso formativo. Para isso, cabe a Instituição de Ensino aprimorar seu processo de gestão, buscando sempre agir de acordo com a análise o mais sintonizada possível do perfil de estudante que procura nela ingressar, sendo consciente de sua responsabilidade para garantir o sucesso desse ingressante. Voltando ao assunto inicial desse artigo, que parte da constatação que um crescente número de estudantes-trabalhadores ingressa na Universidade, cabe um rápido exercício de reflexão sobre em que medida a Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem respondido a demanda social por maior oferta de vagas noturnas ou de ensino a distância, que portanto atendem as necessidades da maioria dos estudantes que trabalham.

5. Alguns desafios para uma Universidade aberta a permanência em todas as áreas do conhecimento

Conforme sua página principal, a UFRGS oferece ao todo 76 cursos de graduação, dos quais 26 têm oferta noturna ou a distância, o que representa 34,2% do total. Tal número é um crescimento da oferta de vagas noturnas marcado pela adesão da Universidade ao REUNI, que como vimos anteriormente, estipula em seu conjunto de objetivos a ampliação da oferta de vagas na rede pública federal estipulando um piso mínimo de 30% de oferta. A UFRGS, portanto, cumpre com sobra essa exigência.

Ainda conforme seu sítio eletrônico, os cursos de graduação da Universidade são divididos em sete áreas de conhecimento. A observação da oferta de cursos noturnos distribuídas por essas áreas de conhecimento vai demonstrar que somente a área de humanas e sociais está acima da proporção de um terço de oferta de cursos noturnos, alcançando a proporção de 66,6% de oferta de cursos noturnos, ou seja, oito dos doze cursos. Em seguida, temos a área de Exatas e Tecnológicas, que tem 28,5% de cursos oferecidos (dois dos sete), Saúde com 23% (três dos treze), Biológicas, naturais e agrárias com 18,75% (três dos dezesseis), Comunicação e Informação 16,66% (um dos seis), Artes com 14,28% (um dos sete), e a última posição em distribuição de oferta de cursos para o curso noturno ou a distância fica com Engenharia e Arquitetura, que oferece apenas 3,84% de seus cursos exclusivamente nesse turno, o que representa apenas um curso (Engenharia Cartográfica) oferecido exclusivamente durante a noite.

Isso demonstra uma concentração da oferta de cursos de graduação noturnos na área das

Humanidades, que é a única área que está acima da taxa de 30% da oferta de cursos noturnos. Todas

as demais áreas estão abaixo desse percentual. Fica nítido que há um longo caminho para que a Instituição abra efetivamente as portas aos estudantes que trabalham em todas as áreas de conhecimento.

6.

Considerações finais

Uma Universidade Pública deve servir aos interesses públicos, pois é financiada pelos impostos da sociedade. Historicamente, a Universidade brasileira atendeu aos interesses de uma reduzida parcela da sociedade, justamente aquela situada no topo da pirâmide social. As políticas de democratização do acesso a essas Instituições de ensino conduzidas na última década, produziram um tímido ingresso de estudantes pertencentes às camadas abaixo do topo dessa pirâmide, aumentando a participação de estudantes que trabalham em paralelo aos estudos. Isso situa o debate sobre o abandono no ensino superior contemporaneamente. Não basta, portanto, que essas camadas entrem na Universidade. É preciso que concluam com sucesso os cursos escolhidos.

A Universidade pública brasileira tem mudado para responder a esse desafio? Os elementos aqui levantados permitem afirmar que há um anseio de mudança institucional em curso, que procura situar o papel de heteronomia da educação formal que se desenvolve nas Instituições públicas superiores de ensino. O abandono no ensino superior configura um fracasso que não pode ser atribuído unicamente ao indivíduo que abandona, mas sim a um conjunto de fatores sociais que dizem respeito, em grande medida, a forma como se organiza as instituições de ensino, e sob um aspecto mais amplo, a um modelo de desenvolvimento do país. Portanto, na perspectiva da educação enquanto eixo de um projeto de desenvolvimento, o abandono escolar é um fracasso do modelo em si, que acarreta no desperdício de investimentos humanos, materiais, financeiros. Todo o estudante que não conclui seus estudos subtrai o contingente de mão de obra qualificada que é o motor de um desenvolvimento continuado e sustentável de qualquer Nação que se quer desenvolvida. Portanto, o problema do abandono não deve ser visto como problema do indivíduo que fracassa, mas deve preocupar e mover as instituições na busca da reversão dessa tendência.

As tendências dessa mudança de comportamento situam o papel da Instituição de Ensino para além da sala de aula e da relação docente-discente, situando um destaque maior para o papel do técnico- administrativo como mediador desse processo. Essa tendência pode ser observada na UFRGS, tendo em vista os casos apresentados dos cursos noturnos de Odontologia e Arquivologia.

Embora haja essa tendência de mudança institucional, uma visão panorâmica da oferta de cursos noturnos na UFRGS permite vislumbrar um longo caminho institucional para que a Universidade efetivamente abra suas portas e garanta o sucesso ao longo do trajeto formativo dos estudantes- trabalhadores, permitindo com isso em todas as áreas do conhecimento e não só em uma parte delas, um quadro mais representativo do real conjunto da juventude brasileira, que em sua maioria é uma juventude trabalhadora.

R
e
f
e
r
ê
n
c
i
a
s

Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2006). Agenda nacional do trabalho decente.

PROGRAD UFRGS. Edital do Programa de Acompanhamento Discente. Setembro de 2017.

CEPE/UFRGS. (2011). Resolução 19/2011. Retrieved September 8, 2017, from <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-19-2011-de-17-08-2011>.

Mesquita, M. C. das G. D. (2010). O TRABALHADOR ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR NOTURNO: POSSIBILIDADES DE ACESSO, PERMANÊNCIA COM SUCESSO E FORMAÇÃO.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). Censo da

Educação Superior 2015. Brasília.

PNAD. IBGE. (2010). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Síntese de Indicadores*. IBGE.

Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 15.

Saviani, D. (2013). Gramsci e a educação no Brasil.

Souza, J. M. de. (2014). Trajetória do estudante no curso noturno de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: perfil do ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção e evasão.

ACCESO INCLUSIVO EN CHILE Y RESULTADOS ACADÉMICOS A SIETE AÑOS DE LA INSTALACIÓN DEL PROPEDÉUTICO UC TEMUCO

Rodrigo del Valle Martín

Universidad Católica de Temuco

rvalle@uct.cl

Resumen. En el presente artículo se realiza un examen general de la necesidad y existencia de los programas de acceso inclusivo a la educación superior en Chile. Como evidencia específica de éstos, se analiza un programa en particular (Propedéutico) y sus resultados académicos, a siete años de su inicio. Se concluye que a los estudiantes de contextos vulnerables que les iba bien en el colegio, a pesar de haber tenido menos oportunidades, una baja calidad y cobertura curricular en su etapa escolar y resultados insuficientes en las pruebas estandarizadas de selección universitaria, tras haber aprobado el Propedéutico, con el acompañamiento necesario para una buena transición, les va bien en la Universidad y permanecen en ella en la misma medida o mejor que sus compañeros que ingresaron en forma directa a través del Sistema único de Admisión. Es decir se logra igual calidad con más equidad. De este modo, los programas de acceso inclusivo son una gran oportunidad para atraer talentos con proyección académica y ser así una mejor universidad, ya que manteniendo su selectividad académica, es a la vez más inclusiva en términos socioeconómicos, más diversa en cuanto al origen de sus talentos académicos y por lo mismo de mayor calidad para toda su comunidad y un mejor aporte a la sociedad.

Descriptores o Palabras Clave: Acceso Inclusivo, Propedéutico, Talento Académico, Sistemas de Selección Universitaria, Transición Académica.

1. Introducción

La educación superior (ES) universitaria en América Latina, con algunas excepciones, continuaba siendo en la segunda mitad del siglo XX un espacio destinado principalmente a élites intelectuales y económicas, siguiendo la tradición de las universidades europeas y en consonancia con estructuras nacionales altamente estratificadas y clasistas (Arocena & Sutz, 2001; Kirberg, 1986). En el caso de Chile en

particular, esto fue cierto inclusive en las últimas dos décadas del siglo XX y también en la primera década del siglo XXI, quedando en ese período al margen de la educación universitaria gran parte de la población juvenil, en particular jóvenes provenientes de los tres primeros quintiles de ingreso económico (Román Pérez, 2013). Con el advenimiento del siglo XXI, y en el caso de Chile con la profundización de la democracia post dictadura, comienza una transformación que se traduce en una masificación de la ES (Jiménez & Lagos, 2011), cuya matrícula se triplicó en menos de 20 años, en un fenómeno común a gran parte de América Latina (Brunner & Hurtado, 2011). Sin embargo, esta masificación se da, en particular en una primera etapa, como continuidad de la reforma neoliberal de la educación de los años 80, lo que se expresa principalmente en dos elementos: primero el surgimiento de nuevas universidades privadas con altos aranceles, muchas de ellas inclusive con fines de lucro, a pesar de estar prohibido por ley (Mönckeberg, 2011, 2013), y segundo, a través de un sistema de crédito bancario con aval del estado, conocido como CAE, que por años generó a muchas familias y estudiantes importantes niveles de endeudamiento con altas tasas de interés (Rodríguez Ponce, 2012). En ese contexto, parte importante de las universidades tradicionales con sentido y compromiso público pertenecientes al CRUCh¹¹⁹, solo tuvieron un aumento de matrícula relativamente bajo y dado el sistema de financiamiento existente cobrarán también altos aranceles, y si bien tenían un importante sistema de becas, se sumaron también masivamente al uso del CAE. Al factor económico se sumó la problemática del sistema de selección utilizado por las universidades públicas desde el año 2004, a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que con el paso del tiempo, a pesar de su intención original, demostró en la práctica tener un importante sesgo económico y también de género (García-Huidobro, 2015; Koljatic & Silva, 2010; Manzi et al., 2010). La suma de estos factores se tradujo a la larga en una alta sobrerrepresentación de los estudiantes provenientes de los sectores más acomodados de la sociedad, existiendo graves obstáculos de acceso y permanencia para estudiantes de los sectores más pobres de la sociedad.

Si bien la PSU lo que hace en gran medida es solo reflejar importantes brechas de oportunidades y de la “calidad” de la educación recibida (en términos de los elementos que mide dicho instrumento), no es menos cierto que a la larga su foco en la cobertura curricular (que originalmente se vio como una forma de equiparar la cancha dada la existencia de un currículum nacional obligatorio), y el hecho de que por su naturaleza es una prueba “entrenable”, se han traducido en una barrera de acceso a la ES para estudiantes talentosos de sectores más vulnerables, inclusive muchas veces para aquellos que han sido los mejores de sus colegios (Faúndez García et al., 2017; García-

¹¹⁹ CRUCh: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado el 14 de agosto de 1954 (Ley Nº 11.575) como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está actualmente integrado por los Rectores de las veintisiete universidades públicas y tradicionales del país, las que cubren todas las zonas geográficas de Chile, desde Arica hasta Punta Arenas, incluyendo tanto a universidades estatales como privadas, pero todas ellas instituciones acreditadas y tradicionales, con un sentido y financiamiento público (www.consejodirectores.cl).

Huidobro, 2015), por lo que no solo refleja la realidad social, sino que también contribuye a amplificar las brechas existentes.

Es en este contexto que en las últimas dos décadas comienzan a surgir 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 vitales para la viabilidad de una sociedad democrática y justa. Se destacan iniciativas como los Cupos de Equidad (Moya, 2011), el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) (Devés, Castro, Mora, & Roco, 2012) o el recientemente creado Ranking 850 (Faúndez García et al., 2017). A pesar de sus diferencias y énfasis, dados los elementos comunes que presentan, hoy podemos agrupar estas iniciativas bajo el denominador común de “acceso inclusivo para estudiantes talentosos”. Sin embargo, entre las estrategias de mayor trayectoria a nivel nacional se destaca una iniciativa por la expansión, duración, repercusiones y reconocimiento alcanzados. Se trata del programa Propedéutico que busca dar mayor cabida en las universidades tradicionales y selectivas a estudiantes talentosos de contextos vulnerables, que comenzó en la Universidad de Santiago para luego expandirse a través de la Red de Propedéuticos UNESCO (Gil & Del Canto, 2012). Iniciativa que apunta no solo al acceso inclusivo en tanto mecanismo de selección, sino también a la preparación de dichos estudiantes para la vida universitaria, de modo que, a pesar del dispar acceso a oportunidades que han tenido, logren transitar con éxito por la ES, en particular en el primer año de estudios, de modo que la equidad no esté solo en el acceso sino también en el tránsito y en el egreso (Espinoza & González, 2015; Sánchez, Silva, & Jouannete, 2011). En última instancia, cabe también destacar que el Propedéutico ha servido en Chile como base para el actual Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la ES (PACE), que opera a nivel nacional en un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y las universidades.

Por otra parte, si bien no es en sí mismo un sistema de acceso inclusivo, por su relevancia y origen es importante destacar el reciente uso masivo del “Ranking de notas” como una variable más que se sumó a las dos existentes en el Sistema único de Admisión (SUA): el Puntaje PSU y el promedio de notas de la enseñanza media (NEM). El Ranking de notas como factor reconoce el esfuerzo de los estudiantes durante su trayectoria escolar, beneficiando a quienes presentan un buen desempeño en su contexto, a través de una bonificación en su “Puntaje Ranking” a aquellos que se encuentran por sobre la media de su propio colegio (alto desempeño en su propio entorno con las oportunidades que ha tenido). Su inclusión como parte del SUA genera un doble efecto, por una parte contribuye a seleccionar a los mejores estudiantes para la educación universitaria y, por otra, favorece la equidad en el acceso al sistema universitario al no tener el sesgo económico que existe en la PSU dado que valora el desempeño en contexto. Es importante destacar que este mecanismo, que comenzó a

operar a nivel nacional como parte del SUA a partir del año 2012, surge en parte importante fruto de la experiencia Propedéutico (Gil, Frites, & Muñoz, 2010; Kri, González, Gil, & Lamatta, 2013), y ya se ha evidenciado que es buen predictor de éxito académico (SUA-CRUCH, 2017), sin tener el sesgo económico existente en la PSU y con otros beneficios. En particular se destaca el potencial de su aporte en dos ámbitos; primero motivar a los estudiantes a el estudio durante toda su enseñanza media, con todas las externalidades positivas que esto puede tener tanto para el sistema escolar como posteriormente para el universitario (ingresan estudiantes con mejor desempeño a lo largo de los cuatro años de la enseñanza media) y segundo, en el ámbito de la equidad por contribuir al acceso a la universidad de estudiantes de menor nivel socioeconómico, en especial pertenecientes a establecimientos educacionales de sectores más vulnerables (Larroucau, Ríos, & Mizala, 2015).

Volviendo a los Propedéuticos, estos operan bajo la premisa fundamental de que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas, por lo que en todos los colegios hay estudiantes con mérito académico y normalmente ellos alcanzan las notas superiores del Ranking (Kri et al., 2013). Sus participantes son estudiantes con alto desempeño académico en sus contextos pero que alcanzan, por motivos ajenos a su voluntad, puntajes insuficientes en las pruebas y mecanismos tradicionales de selección universitaria. Son estudiantes que en sus establecimientos, debido a su talento y compromiso educativo, se destacaron por su rendimiento académico, alcanzando, con un alto nivel de logro los aprendizajes que se esperaban de ellos, aunque estos fueran insuficientes en términos de cobertura o calidad curricular que sería luego medida en PSU.

Los Propedéuticos, son entonces programas especialmente diseñados para trabajar con estudiantes académicamente talentosos, pero que dadas las disparidades oportunidades a las que han tenido acceso, requieren de una oportunidad para acceder la universidad y de un acompañamiento en su primer año de vida universitaria, con lo cual se espera se igualen sus resultados, situación que la experiencia acumulada así ha evidenciado y a la que la que el presente estudio busca contribuir.

2. Contexto del estudio

El Propedéutico de la Universidad Católica de Temuco nace el año 2011 al alero de la Red de Propedéuticos UNESCO y se mantiene hasta la fecha, habiendo dado entre los años 2012 y 2017 acceso inclusivo a la Universidad a 641 estudiantes con talento académico. El programa está destinado a estudiantes del último año de enseñanza secundaria y se desarrolla los días sábado durante 17 semanas, el segundo semestre académico de cada año. En él, los estudiantes cursan cuatro módulos de preparación

para la vida universitaria en áreas específicas: Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal, elementos tradicionales de todo programa de la Red de Propedéuticos, a los que en este caso se ha sumado recientemente un módulo extra llamado Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad.

El módulo de Lenguaje busca desarrollar y fortalecer destrezas y capacidades vinculadas con la comprensión y producción de textos orales, escritos y la argumentación de los mismos para un contexto universitario. En cuanto al módulo de Matemáticas, su propósito es desarrollar destrezas y capacidades vinculadas con el pensamiento lógico matemático y la resolución de problemas. En el caso de Gestión Personal, éste está enfocado en el desarrollo de aprendizajes en aspectos centrales para los nuevos contextos universitarios que los estudiantes enfrentarán, tales como la comunicación, el compromiso, la gestión de sí mismo y un desarrollo integral que apunta a la resiliencia. Finalmente, el nuevo módulo de Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad, implementado por primera vez el año 2016, está enfocado en desarrollar habilidades creativas en los estudiantes, junto con aumentar el acervo cultural en torno a la historia, las artes y la participación ciudadana. Se busca así aportar a su desarrollo integral y contribuir a la equiparación de oportunidades y aumento de expectativas, en un ámbito que es escasamente abordado en este tipo de programas, pero muy necesario para una vida universitaria, personal y profesional que sea exitosa y a la vez contribuya a la calidad de vida de los estudiantes y a la construcción de una mejor sociedad.

Para ingresar al Propedéutico los estudiantes deben cumplir con tres requisitos fundamentales: provenir de un colegio público (municipal o subvencionado) que presente un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)¹²⁰ igual o superior a 75%, estar entre el 7,5% de estudiantes de mayor rendimiento de su generación en ese establecimiento y contar con el apoyo de su colegio. Para aprobar el Propedéutico los estudiantes deben tener un asistencia del 100% (excepto razones de salud y fuerza mayor) y aprobar los cuatro módulos anteriormente descritos. De este modo, el programa es un espacio de preparación para la vida universitaria y de equiparación de oportunidades pero, a la vez, un mecanismo de selección de estudiantes talentosos que, dadas las exigencias del programa, muestran la tenacidad e interés que necesario para culminar con éxito su formación profesional universitaria.

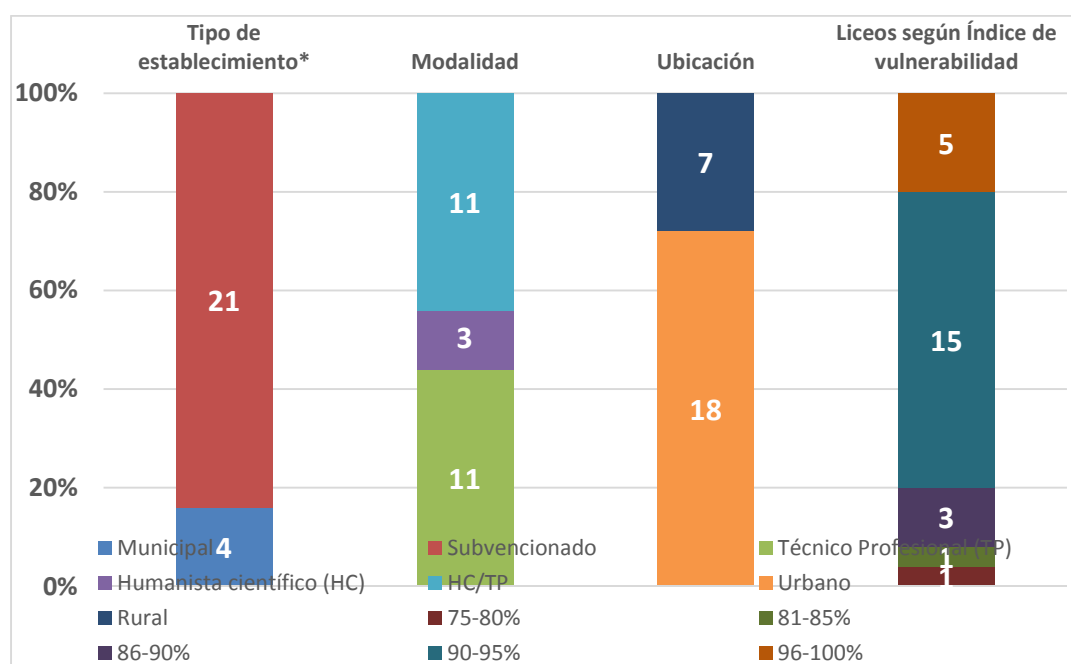
Aquellos estudiantes que aprueban el Propedéutico quedan eximidos del puntaje mínimo PSU requerido para entrar a la universidad y, en caso de no poder entrar en forma directa a su carrera de elección (vía SUA), se los invita a ingresar al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, desde el que luego de un año pueden acceder a cualquier carrera de la Universidad.

¹²⁰ El IVE es la medición gubernamental que determina la cantidad y tipo de raciones alimenticias que debe recibir un establecimiento escolar dados los niveles de pobreza de las familias de sus estudiantes.

2. Resultados

A continuación, a modo de ejemplo y contexto, la Figura 1 representa una caracterización general de los colegios de la generación de 2016 de estudiantes del Propedéutico, que ingresaron a una carrera de pregrado en la UC Temuco el año 2017. Los 138 propedéutas provienen de 25 colegios distintos, ubicados en 15 comunas de la Región de la Araucanía con las siguientes características:

Figura 1: Caracterización 25 Liceos Propedéutico UC Temuco 2016



* Dado que gran parte de los colegios municipales son ahora parte del programa Ministerial PACE, el tamaño del Propedéutico se ha reducido y su matrícula se concentra en los colegios subvencionados, siempre de contextos de alta vulnerabilidad.

Como se observa en la figura anterior, los colegios con los que se trabaja son establecimientos de contextos vulnerables, alcanzando en promedio un IVE de un 92%, siendo además, gran parte de ellos colegios con foco en el ámbito técnico profesional, que en muchos casos son los únicos de enseñanza secundaria disponibles para los estudiantes en localidades más pequeñas o rurales.

El tipo de colegios con los que se ha optado trabajar en los siete años de vida del Propedéutico UC Temuco se sitúa en las características examinadas, y es una opción institucional trabajar con ellos justamente porque un muy bajo porcentaje de sus estudiantes logra acceder a la universidad por las vías tradicionales, a pesar de ser talentosos. En ese marco, en la Tabla 1 se presenta la evolución de los estudiantes que han aprobado el Propedéutico desde su inicio y del total que cada año se han matriculado en la Universidad habiendo pasado por el programa.

Tabla 1: Evolución de nuevos propedéutas matriculados en la UC Temuco cada año (2012-2017)

	2011*	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Estudiantes que aprueban el Propedéutico	35	88	209	309	147**	92	--	733
Propedéutas matriculados en la UC Temuco	--	25	52	140	226	121	77	642
Porcentaje de propedéutas que aprueban el programa	71,4%	59,1%	67,0%	73,1%	82,3%	83,7%	--	72,77%

% de propedéutas en el total de la	--	1,5%	2,4%	6,0%	8,8%	4,2%	2,6%	4,25%
------------------------------------	----	------	------	------	------	------	------	--------------

* Año de inicio del Propedéutico UC Temuco por lo que no hay matriculados en la Universidad. Los estudiantes aprueban y entran al año siguiente lo que explica el desfase en la tabla.

** Dada la expansión del modelo Propedéutico a través del PACE a partir de la cohorte 2015 comienza una baja importante en la cantidad de estudiantes participantes y matriculados por esta vía pero un aumento exponencial de la matrícula vía PACE que en las cohortes 2016 y 2017 suman 485.

En cuanto a sus resultados académicos al momento de ingresar a la Universidad, como se observa en la Tabla 2, los estudiantes del Propedéutico presentan un puntaje PSU considerablemente inferior comparado con sus pares de ingreso por vía tradicional. En promedio en las últimas 6 cohortes los propedéutas obtienen 61 puntos menos en la PSU de Lenguaje y 51 en la de PSU de Matemática. Sin embargo, en el Puntaje Ranking, que evidencia su desempeño escolar, los propedéutas presentan 158 puntas más que aquellos de ingreso solo PSU.

Tabla 2: Puntaje de ingreso comparado Propedéutico (P) y total universidad (UCT) por cohorte de ingreso 2013 – 2017

Puntaje de entrada/ Cohorte de Ingreso	2013		2014		2015		2016		2017	
	P	UCT	P	UCT	P	UCT	P	UCT	P	UCT
Puntaje Ranking*	723,1	566,3	739,3	586,6	752,1	594,1	734,9	591,4	763,9	586,2
PSU Lenguaje*	495,4	547,6	484,5	548,6	500,1	550,1	479,8	546,7	470,5	542,5
PSU Matemática*	483,9	538,4	488,9	536,0	493,9	535,5	484,3	533,1	463,6	526,6
Promedio PSU*	489,6	543,7	486,7	543,4	497,3	543,7	482,1	542,1	467,1	536,9

* Diferencias significativas entre todos los promedios de los grupos P y UCT valor $p < 0.05$, nivel de confianza 0.95

Como se observa, en la Tabla 3, los estudiantes que han ingresado pasando por el Propedéutico, a pesar de sus bajos resultados generales en la PSU, en cuanto a su rendimiento académico (expresando en una escala de notas de 1 a 7 donde 4 es la nota mínima de aprobación), presentan en forma consistente, un promedio ponderado acumulado más alto que sus pares. Si bien la diferencia no alcanza a ser estadísticamente significativa, es una tendencia que se mantiene a través del tiempo, y que señala al menos, que en términos académicos expresados a través de sus calificaciones semestrales, son indistinguibles del resto de sus compañeros, lo que sería explicable, al menos en parte, gracias su participación en el Propedéutico.

Tabla 3: Promedio Ponderado Acumulado (PPA) según vía de acceso y cohorte de ingreso 2013 – 2016 (N = 616)

PPA al año 2016*/ Cohorte de ingreso	2013	2014	2015	2016
--------------------------------------	------	------	------	------

Ingreso vía Propedéutico	4,76	4,68	4,66	4,60
Ingreso vía PSU directa	4,55	4,56	4,50	4,54

*Diferencias no son estadísticamente significativa valor $p < 0.05$, nivel de confianza 0.95

Finalmente, los propedéutas que ingresan a la Universidad presentan a la fecha también una alta tasa de retención que, como se observa en la Tabla 4, en general es comparable o superior a la tasa promedio de la Universidad, la que en el promedio de los últimos 5 años es de un 82,6% para la tasa de primer año y de 69% para la tasa tercer año.

Tabla 4: Matrícula y tasa de retención a julio de 2017 de estudiantes de ingreso Propedéutico según cohorte (N = 616)

Matrícula y retención/ Cohorte de ingreso	2013	2014	2015	2016	Total
Matrícula nueva Propedéutico	52	140	226	121	539
Tasa de retención a julio de 2017	88,5% (4 año)	76,5% (3er año)	74,8% (2° año)	77,7% (1er año)	79,4

3. Conclusiones

En el presente artículo se ha realizado un examen general de la necesidad y existencia de los programas de acceso inclusivo a la ES en Chile, y como evidencia específica de éstos un análisis detallado de un programa propedéutico y de sus resultados académicos a siete años de su inicio.

Tras siete años de experiencia, es posible afirmar que a los estudiantes de contextos vulnerables (IVE superior a 90%) que les iba bien en el colegio (7,5% superior del Ranking), a pesar de haber tenido menos oportunidades y probablemente una baja calidad y cobertura curricular en su etapa escolar, tras haber aprobado el Propedéutico, con el acompañamiento necesario para una buena transición, en general les va bien en la Universidad y permanecen en ella. Lo anterior en la misma medida (indistinguibles) o mejor que sus compañeros que ingresaron en forma directa a la universidad a través de pruebas estandarizadas, quienes probablemente tuvieron más y mejores oportunidades. A dispares condiciones de ingreso alcanzan iguales, o eventualmente mejores resultados, es decir igual calidad con más equidad.

Por otra parte, la experiencia manifestada por sus profesores, tanto en la etapa Propedéutico como una vez dentro de la universidad, aunque aún sin sistematizar, apunta a que estos estudiantes evidencian temprana y consistentemente un nivel de compromiso y disposición al estudio que los destaca, lo que inclusive hace más llevadera su labor docente. Del mismo modo, el Propedéutico UC Temuco, luego de siete años, presenta una alta valoración en la comunidad académica y universitaria, habiendo contribuido a modificar la mirada, en especial de los académicos, con respecto a los programas de acceso inclusivo, comprendiendo que no son un acto de caridad sino de justicia y una gran oportunidad para atraer talentos académicos y ser una mejor universidad. Experiencias similares se comienzan a observar y adquieren

fuerza en gran parte de las universidades tradicionales del país, en especial ahora que dada la política de gobierno las 27 universidades tradicionales y selectivas del CRUCH son parte del programa nacional PACE que recoge los fundamentos del Propedéutico.

De este modo, las experiencias del tipo Propedéutico, o con fundamentos similares, ofrecen a las universidades, que son en sí una institución selectiva (ya sea al ingreso o al egreso), un mecanismo para identificar y acompañar a estudiantes talentosos con proyección académica, que tendrán una alta probabilidad de terminar con éxito su carrera.

Por las razones antes descritas, para el caso chileno, y probablemente para otros países de América Latina es de relevancia la consolidación y masificación de iniciativas de este tipo, ya que una universidad que, manteniendo su selectividad académica, es más inclusiva en términos socioeconómicos y más diversa en cuanto al origen de sus talentos académicos, es un aporte a la equidad, la inclusión y la movilidad y cohesión social, en particular considerando que los propedéutas son en su gran mayoría, sino en su totalidad, primera generación en la universidad. Una universidad más inclusiva es una universidad de mayor calidad para todos y un mejor aporte a la sociedad.

Referencias

- Arocena, R., & Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias-Escenarios-Alternativas*. México: UDUAL.
- Brunner, J. J., & Hurtado, R. F. (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica – informe 2011* (Primera ed.). Santiago: CINDA.
- Devés, R., Castro, C., Mora, M., & Roco, R. (2012). The Priority Access System for Educational Equity at the University of Chile. *Pensamiento Educativo*, 49(2), 46-64.
- 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.
- Faúndez García, R., Labarca Tapia, J. P., Cornejo Moreno, M. F., Villarroel Jorquera, M., Llambías, G., & Javier, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-11.
- García-Huidobro, J. E. (2015). ¡De nuevo la PSU! *Cuaderno de Educación*(64).
- Gil, F. J., Frites, C., & Muñoz, N. (2010). La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria. En C. Román (Ed.), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile* (pp. 29-51). Santiago: UCSH - CONICYT.
- Gil, 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.
- Jiménez, M., & Lagos, F. (Eds.). (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de San Sebastián.
- Kirberg, E. (1986). La universidad latinoamericana: su carácter elitista. *Araucaria de Chile*(36).
- Koljatic, M., & Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios públicos*, 120, 125-146.
- 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.
- Larroucau, T., Ríos, I., & Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(2), 95-118.
- Manzi, J., Bosch, A., Bravo, D., del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M., & Pizarro, R. (2010). Validez Diferencial y Sesgo en la Predictividad de las Pruebas de Admisión a las Universidades Chilenas (PSU). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 31-48.

- 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*, 255-275.
- Mönckeberg, M. O. (2011). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago: Debate.
- Mönckeberg, M. O. (2013). *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas de Chile*. Santiago: Debate.
- Rodríguez Ponce, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20, 126-135.
- Román Pérez, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile: El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39, 263-278.
- SUA-CRUCH. (2017). *Estudio a cerca de la validez predictiva del ranking de notas*. Santiago: CRUCH.
- Sánchez, T., Silva, M., & Jouannete, C. (2011). Equidad en el acceso, permanencia, logros y resultados de la educación superior chilena In M. Jiménez (Ed.), *Propuestas para la Educación Superior Chilena, Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias* (pp. 21-88). Santiago: Aequalis.

¿POR QUÉ SIGUEN PRESENTES, ESTUDIANTES QUE DEBERIAN ESTAR AUSENTES?

Carvajal Olaya, Patricia
Universidad Tecnológica de Pereira – Colombia
e-mail: pacarva@utp.edu.co

Resumen. Ampliar las tasas de cobertura en educación superior se ha considerado, desde la década de los 80's, un tema de notable importancia en la región latinoamericana, sin embargo, la problemática de la deserción estudiantil afecta significativamente este propósito, la cifra registrada de estudiantes “desertores” alcanza una tasa del 50% por cohorte (Rama, 2009, p.184). Esta situación ha tomado tal dimensión que se ha convertido en un tema de especial interés sociopolítico para los gobiernos de la región, entre ellos Colombia. Razón por la cual se ha venido investigando¹²¹ ampliamente desde hace varias décadas cuáles son sus causas, a la vez que se han planteado un sinnúmero de estrategias para disminuirla, sin embargo pese a los esfuerzos aplicados a esta problemática, los indicadores permanecen inamovibles. El panorama antes descrito ha suscitado el interés por adelantar la presente investigación desde otras perspectivas, en consonancia con Bourdieu (2005,p.309) hay que “aproximarse a un objeto socialmente significativo y fundamental pero desde un ángulo inesperado”, esto significa estudiar la deserción, pero más allá de sus causas y consecuencias, La que ya han sido suficientemente exploradas, y más bien se propone construir el problema de investigación desde el ángulo de la permanencia, de manera que podamos explicar y comprender las características, trayectorias y prácticas de aquellos estudiantes que por sus condiciones de vida se enmarcan en el grupo de posibles desertores y sin embargo contra todo pronóstico continúan avanzando sistemáticamente hacia la titulación, este trabajo se realiza bajo la perspectiva de Pierre Bourdieu utilizando las perspectivas estructuralistas y constructivistas. De la información que aquí se obtenga, sobre la identificación de los factores que marcan la diferencia entre los estudiantes que continúan en la universidad y los que no, a pesar de tener iguales probabilidades de abandono, pueden derivarse políticas focalizadas que propendan por disminuir efectivamente las tasas de deserción. En primera instancia se trabajará con la base de datos de los estudiantes de primer ingreso a la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), año 2015-I. usando

¹²¹ Existe un repositorio de estudios sobre la deserción en educación superior que contiene alrededor de 120 investigaciones y otro número importante de publicaciones y estudios de caso. <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/>

herramientas de investigación cuantitativa (Análisis de Correspondencias Múltiples-ACM)¹²² y cualitativa (identificación de trayectorias).

Palabras clave. Trayectoria, Objetivismo, Subjetivismo, Correspondencias Múltiples

1. Problemática y Contexto

La Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), es una institución de educación superior de carácter público, que al ritmo de la masificación en América Latina también ha crecido significativamente en su población estudiantil de pregrado, pasando de 4.466 estudiantes en el año 2000 a 16.355 en 2017. Como suele suceder en las instituciones públicas, el 90% de sus estudiantes provienen de los estratos sociales con mayor vulnerabilidad socioeconómica¹²³ en la región donde se encuentra ubicada. Es importante anotar que estos jóvenes para ingresar a los programas académicos de la UTP, debieron obtener puntuaciones altas en las pruebas de Estado (Pruebas Saber 11), las cuales son el requisito principal para obtener un cupo en la institución. Es de resaltar que el hecho de ser admitidos entre un gran número de aspirantes evidencia las condiciones académicas y culturales que tienen estos jóvenes para romper las barreras de acceso institucionalizadas, es de esta manera que inician su pertenencia al campo de la educación superior.

Estos estudiantes son agentes que ocupan posiciones dentro del espacio social heredado por sus familias de origen y su acceso a la educación superior, bien pudiera leerse como la necesidad de acumular capital cultural legitimado, que con alguna probabilidad pueda reconvertirse en capital económico (Bourdieu, 2011, p.220). El capital cultural se asume como un acumulado de recursos académicos e intelectuales representado en conocimientos y saberes que el agente va sumando a lo largo de su trayectoria de vida según Bourdieu (1988, p.122).

Ahora bien, aunque en el campo educativo y específicamente en el sub-campo universidad, hay varios agentes involucrados, como: estudiantes, profesores, directivos académicos, bienestar estudiantil, Estado. Este trabajo se centra en el estudiante, pero no cómo individuo sino como agente que genera estrategias dentro del campo educativo, jugándose sus capitales para continuar en la universidad, en un afán por adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que le permitan aumentar el volumen de su capital cultural el que con alguna probabilidad, una vez legitimado, pueda ser utilizado para mejorar su posición dentro del espacio social a través de la competencia por mejores posiciones dentro del campo laboral.

El abordaje de la investigación se desarrolla en dos momentos uno cuantitativo (sentido objetivo) y otro cualitativo (sentido subjetivo), el primero orientado a

¹²² ACM: es una técnica de Análisis Multidimensional propuesto para variables cualitativas. (Ver explicación en APENDICE I)

¹²³ Estudiantes agrupados por estrato socioeconómico: Estrato I (25%); Estrato II (46%); Estrato III (18%); Estrato IV (8%); Estrato V (2%); Estrato VI (1%)

comprender como está conformado el espacio social de los estudiantes de primer ingreso a través del Análisis de Correspondencias Múltiples, tomando como unidad de análisis al estudiante, a partir de un conjunto de variables que se le miden al ingreso a la universidad y que dan cuenta de sus capitales económico, cultural y social. A partir de ellas con el ACM se visualizarán las asociaciones, que existan, entre las categorías de las distintas variables y se podrán aproximar las agrupaciones previas entre los estudiantes de acuerdo con la homogeneidad de sus recursos. El segundo momento es el análisis o reconstrucción de la dimensión histórica a partir de la construcción de la trayectoria de vida de cada estudiante. Con esta información se podrá dar cuenta de las estrategias usadas por estos estudiantes para permanecer en la universidad y avanzar hacia su titulación, de esta manera se develaran los factores que han incidido de manera positiva para que estos estudiantes aun con -todo en contra- permanezcan y sigan trabajando en la acumulación de capital cultural.

2. Materiales y métodos

Explicar y comprender, desde la teoría de Pierre Bourdieu, las prácticas de los estudiantes que continúan en la universidad aunque fueron detectados con riesgo de deserción implica tener en cuenta varios elementos conceptuales como: “La doble existencia de lo social, Incorporación de la dimensión histórica, La economía de las prácticas, el relacionalismo metodológico y el sentido práctico o el habitus” (Gutiérrez, 2005, p.15). Todas serán tomadas en cuenta en la ejecución de la presente investigación.

Como ya lo habíamos anunciado, la investigación combina técnicas cuantitativas y cualitativas, la primera a través del análisis estadístico y la segunda abordando los estudiantes que se mantienen en el sistema contra todo pronóstico, usando para ello entrevistas en profundidad que serán realizadas en los contextos donde ellos habitan con el fin de construir sus trayectorias de vida en búsqueda de pistas que den cuenta de las razones que los han impulsado a permanecer y luchar por cambiar de posición en su espacio social. Este ejercicio será homólogo a lo realizado por Pierre Bourdieu, en *una revolución conservadora en la edición* (Bourdieu, p.224-264).

Esto se hará poniendo de presente que las estrategias usadas por los estudiantes que permanecen, deben explicarse relacionalmente considerando no lo que les falta si no lo que poseen, en términos de bienes o capitales culturales, simbólicos, económicos y sociales.

Para identificar dichos bienes o capitales se utilizaron los datos acopiados con el SIAT (Sistema Integrado de Alertas Tempranas) este aplicativo consta de un modelo matemático que permite realizar la medición probabilística del riesgo de deserción de los estudiantes de primer ingreso a la UTP y contempla cuatro grandes ejes centrales o *componentes*, los cuales están formulados como unidades funcionalmente independientes (ya que cada uno de ellos entrega una información específica) pero

que también están interrelacionados entre sí, permitiendo comprender mejor la intercausalidad de los riesgos. Los componentes¹²⁴ hacen referencia a aquellas áreas o dimensiones de la vida del estudiante que pueden llegar a ser decisivos en la vulnerabilidad para permanecer o abandonar los estudios superiores.

En un primer momento, a partir de la valoración realizada a los estudiantes de primer ingreso se conforma una base de datos preliminar que incluye sus antecedentes escolares, intelectuales, culturales y personales, en síntesis se trata de un acopio de datos acerca de lo que el estudiante en su rol de agente o «jugador» del subcampo educación universitaria posee como capitales: cultural, económico, social y simbólico. Además, se explora la percepción del estudiante acerca de la posibilidad de que uno o varios de estos capitales puedan no tener la proporción adecuada para contribuirle en su permanencia en el campo educativo hasta alcanzar la graduación. En suma, se trata de explorar cuales son las estrategias que usa el estudiante para definir su juego de acuerdo con el volumen y estructura de los capitales que posee.

En total se midieron 66 variables, que exploran los capitales y habitus del estudiante, distribuidas de la siguiente manera: capital cultural (en lo académico: 17) capital cultural (en lo familiar: 18), capital económico 11 y habitus (20) “como sistema de esquemas generadores de prácticas” (Bourdieu, 1979, p. 171).

En el segundo momento, se obtiene de otra base de datos, que permite explorar si el estudiante continúa avanzando en su carrera a pesar de haber sido detectado en riesgo de deserción. Igualmente, se revisan: créditos matriculados, créditos aprobados, promedio de notas, puntuación en exámenes de Estado, colegio de procedencia, tipo de colegio (privado o público), género, barrio, dirección, profesores que le dictaron las asignaturas cursadas y datos de contacto del estudiante. Con esta información, se

¹²⁴ La estructura del SIAT es la siguiente:

Componente académico: historial académico, claridad en la orientación académica-profesional, condiciones personales para el éxito escolar.

Componente económico: economía familiar, economía personal, economía para la vida universitaria.

Componente familiar: cohesión familiar, adaptabilidad familiar

Componente psicosocial: contexto de socialización, dinámica de socialización, habilidades para la vida y la salud mental.

Los componentes están conformados por *elementos de análisis*, o categorías que a su vez se constituyen por un número determinado de preguntas consideradas de absoluta pertinencia para ser usadas en una primera entrevista con el estudiante y obtener la información necesaria que permita establecer el riesgo de deserción y activar las alarmas de los condicionantes de abandono que requieren pronta intervención.

Cada uno de los componentes del modelo matemático incorporado en el SIAT¹²⁴ se sustenta a partir de diversos estudios adelantados en varios países, principalmente de América Latina, de allí se han derivado varios de los modelos teóricos, entre los de mayor citación en bibliografía están los de: (Boado, 2005), (Díaz Peralta, 2006), (Elías, 2008), (Giovannioli, 2002), (González, 2006), (Latiesa, 2002), (Carvajal-Trejos 2010), (Rodríguez, 2008), (Tinto, 1989). Ellos han logrado evidenciar la misma problemática de deserción y coinciden en identificar algunos factores comunes que llevan a los estudiantes a abandonar sus estudios, estos factores son los que se han tomado como los componentes del SIAT.

configura la vida académica del estudiante y los indicadores que muestran si está logrando su propósito de permanecer con éxito en el campo educativo.

El análisis toma como base el período 2015-I, por ser un periodo reciente y es probable hallar los estudiantes que ingresaron a la institución en dicho periodo académico y que deberían estar cursando quinto semestre, en caso de no haber abandonado sus estudios aunque hubiesen sido clasificados como estudiantes en riesgo. La base de datos contiene 1447 estudiantes que fueron entrevistados para establecer tanto la cantidad de riesgo como las alertas específicas de una probable deserción.

La información acopiada en estos dos momentos será revisada y procesada para explorar sus características principales y por último como se mencionó antes se pretende abordar a los estudiantes que detectados con riesgos altos aún continúan matriculados y mantienen buenos promedios de nota. Esto se hará a través de visitas personalizadas a sus domicilios de manera que se pueda tener un mejor acercamiento tanto a la información de prácticas sociales que el estudiante utiliza para permanecer en el sistema como la reconstrucción de la dimensión histórica de la trayectoria de vida del estudiante en su entorno familiar y social que ayuden a esclarecer porqué permanece en la universidad.

3. Resultados preliminares de la investigación

3.1 Análisis cuantitativo (sentido objetivo)

El análisis de correspondencias múltiples (ACM) es una herramienta estadística multivariada que permite mostrar la relación entre las categorías de un grupo de variables, a través de la reducción de las dimensiones del conjunto de variables relacionadas entre sí y la producción de mapas perceptuales de dos dimensiones, para facilitar su interpretación. Dice Bourdieu que “el análisis de correspondencia es una técnica relacional de análisis de datos cuya filosofía se corresponde exactamente, a mi modo de ver, con aquello que es la realidad del mundo social. Se trata de una técnica que “piensa” en términos de relación, precisamente como yo intento hacerlo con la noción de campo”. (p.149, el propósito de una sociología reflexiva). “aquí la estadística tiene la función de ser un instrumento al servicio de la ruptura” (Baranger, 2012, p.107), puesto que con la aplicación del ACM se logra la objetivación en la construcción del espacio social de los estudiantes que permanecen. Las asociaciones que detecta el ACM se derivan de las distancias euclideas entre las categorías y entre las categorías y promedio o baricentro, a fin de detectar y representar las estructuras subyacentes en el conjunto de datos.

Para ejecutar el ACM se usará la base de datos antes mencionada, en la que se guardó la información de los 1447 estudiantes de primer ingreso entrevistados con el SIAT en 2015-I. Es de anotar que 599 (41.4%) de ellos, ya no están matriculados en el periodo académico 2016-II, para identificarlos en adelante se denominarán *ausentes*, es

posible que se trate de un abandono temporal o quizá definitivo, será necesario hacer seguimiento en los siguientes períodos académicos para esclarecer si regresan a la universidad. Los 848 estudiantes restantes de 2015-I sí estuvieron matriculados en 2016-II por ello se denominaran *presentes*.

Como requisito para adelantar el ACM se realizará un análisis exploratorio de datos preliminar con el cual se podrá visualizar un resumen de los datos, facilitando la identificación de tendencias subyacentes así como unos primeros indicios de relación entre variables.

A continuación, a manera de ejemplo, se presentan las frecuencias relativas de las categorías de *algunas* de las variables seleccionadas, organizadas en dos grupos, de acuerdo con el Estado de matrícula de los estudiantes: presentes y ausentes.

Tabla 1. Algunas respuestas a categorías de variables seleccionadas. Comparativo presentes-ausentes base de datos 2015-I

Variable	Estado del estudiante	
	Presente	Ausente
Conocimiento del plan de estudios que va a iniciar		
Lo ha revisado pero no ha profundizado en él	60.8%	46.4%
características describe mejor el espacio que tiene el estudiante en su casa para estudiar:		
Tranquilo y agradable	33.4%	25%
Ruidoso e incomodo	21.3%	35.5%
De las siguientes estrategias de estudio el estudiante utiliza normalmente:		
Lee varias veces lo que va a estudiar	28.5%	25%
situaciones que con mayor frecuencia le suceden al estudiante en su vida académica		
Empieza a hacer los trabajos o tareas desde el mismo día que se lo asignan	15.7%	10.7%
Tiempo con el cual el estudiante cuenta a la semana para dedicar a sus responsabilidades académicas (clases y extraclase)		
Medio tiempo	52.9%	35.7%
Tiempo Completo	11.8%	0%

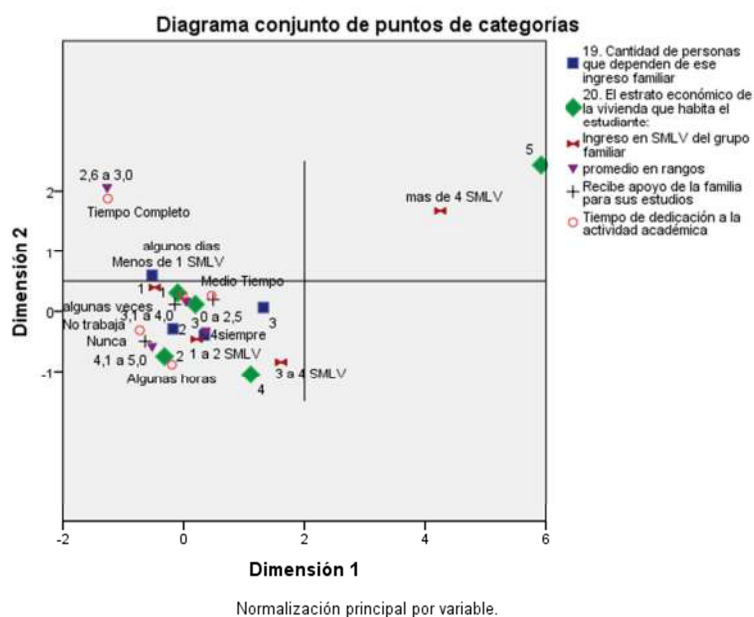
En la tabla 1, se incluyeron cinco (5) variables de las 65 implicadas en la investigación, las cinco hacen parte de aquellas que miden el capital cultural. Se puede visualizar la diferencia en las respuestas de los estudiantes *presentes* con los *ausentes*, es de recordar que ambos grupos pertenecen a estudiantes clasificados con riesgo de deserción a través del modelo SIAT, sin embargo los ausentes ya se pueden considerar como posibles desertores, puesto que no se volvieron matricular en periodos subsiguientes. En cuanto a las variables del ejemplo: conocimiento del plan de estudios, condiciones de su lugar de estudios, estrategias educativas, tiempo de dedicación a la actividad académica, situaciones de la vida académica; se notan algunas diferencias, sin embargo es necesario ampliar el análisis al conjunto total de variables (65), “sintetizando contenidos, relacionándolos unos con otros, y arriesgando alguna interpretación más global de los resultados. En la perspectiva de Bourdieu es justamente al alcanzar esta visión de conjunto que se está en condiciones de realizar un aporte válido al conocimiento” (Baranger, 2012, p.112).

También a manera de ejemplo, a continuación se incluye un ACM preliminar, incluyendo como variables activas las siguientes: tiempo de dedicación a las actividades académicas, último Promedio de notas registrado (agrupado en rangos), Estrato socioeconómico de la vivienda donde habita el estudiante, ingreso familiar en SMMLV¹²⁵, apoyo que el estudiante recibe por parte de la familia y Estado de matrícula, es decir, el estudiante está presente o ausente 5 semestres después de ingresar a la universidad. Se eligieron estas porque ya estaban recodificadas y ello facilitaba el presente ejercicio, pero en posterior análisis se incluirán otras de acuerdo con las hipótesis de la investigación.

En la nube de puntos aún no se visualizan agrupaciones contundentes que den cuenta de la existencia de dos grandes grupos de riesgo, derivados de las estrategias determinantes de los agentes. Será necesario incluir otras variables que permitan explicitar la red de relaciones subyacente en esta estructura. No obstante, en un primer análisis puede observarse como aquellos estudiantes de 2015-I con alto riesgo en más de un componente (académico, económico, familiar o psicosocial). Lo que en la teoría de Bourdieu se traduce en que tienen deficientes capitales (cultural, económico, simbólico) para competir en el campo universitario. En el Diagrama conjunto de puntos (diagrama bi-espacial) se observa una relación próxima entre categorías, tales como, obtener una nota promedio del semestre entre 2,6 a 3,0, dedicar *tiempo completo* a la actividad académica y obtener un ingreso familiar de menos de 1 SMMLV. En contraste, hay una relación cercana entre las categorías referidas a trabajar *algunas horas* en la actividad académica, habitar una vivienda en estrato socioeconómico 2 (bajo-bajo) y obtener una nota promedio entre 4,1 a 5,0. Por otra parte hay dos categorías que parece obvio se organicen juntas y alejadas del resto como es habitar una vivienda en estrato socioeconómico Medio (5) y tener ingresos familiares de más de 4 SMLV. Llamen la atención también tres categorías que prácticamente están traslapadas: Recibir *siempre* apoyo de la familia, tener ingresos familiares de menos de 1 SMLV, de los cuales dependen 4 personas para subsistir.

Gráfico 1. Nube de puntos en 2 dimensiones que muestran la relación entre las variables bajo estudio (base de datos estudiantes alto riesgo, presentes-ausentes, 2015-I)

¹²⁵ SMMLV: Salario Mínimo Mensual Legal Vigente



Es de aclarar que el anterior análisis obedece a una aproximación de lo que sería un ACM para un conjunto de variables que puedan dar mayor información acerca de la configuración de la estructura subyacente en el conjunto de estudiantes de alto riesgo *presentes* y *ausentes*, es necesario hilar más fino, a fin de profundizar en las características que permitirán el desplazamiento de los estudiantes *ausentes* a las posiciones de los estudiantes *presentes*. Se tendrá que “evaluar el capital simbólico ligado (...) a todos los miembros (...) apoyados en las características que contribuyen a la representación de este agente como perteneciente a la clase “Presente””. (Bourdieu, 1999, p.225). Por supuesto, esto debe ser acompañado de un análisis cualitativo enriquecido, que evite caer en el sustancialismo, es decir quedarnos en la configuración de clases (grupos) per se, en cambio de ello se procederá a un análisis de tipo relacional que además incluya la reconstrucción de la trayectoria de vida de los estudiantes, tanto ausentes como presentes.

4.2 Análisis cualitativo (Sentido subjetivo)

La teoría de Bourdieu nos permite comprender de manera relacional la realidad social e individual e igualmente entender como los agentes sociales y sus prácticas son producto de: las relaciones de poder, las posiciones que ocupan en el espacio social, la historia de los campos a los que pertenecen y sus propias historias individuales en tanto experiencias acumuladas en el trayecto que han logrado recorrer en sus vidas.

La construcción de la trayectoria pasa por “analizar los habitus de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que encuentra en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización”. (Bourdieu y Wacquant, 2008: p.160). En el caso de los estudiantes, las trayectorias contribuirán a conocer cuáles son las razones que marcan la diferencia entre los estos estudiantes presentes y los ausentes. Establecer cuál es el capital de origen de su familia nuclear y

cuál es el capital de llegada que el estudiante pretende alcanzar. Estableciendo también cual es la clase modal de la que el estudiante está escapando y cómo lo está haciendo; qué es lo que lo está movilizando o impulsando para propiciar un desplazamiento en el espacio social.

Algunas de las preguntas que se pretende indagar para construir la trayectoria son: ¿si tiene hermanos? ¿Cuál es la posición que ocupa entre sus hermanos? ¿Qué hacen sus hermanos? ¿Cuál es su líder referente en el núcleo familiar? ¿A qué se dedica ese líder referente? ¿Cuál ha sido la trayectoria de vida de ese líder? ¿A qué colegio fue estudiante? ¿Cuál es la calidad de dicho colegio? ¿Qué tipo de profesores tenía en el colegio? ¿Cómo es el espacio de estudio del estudiante? ¿De qué materiales dispone: computador, libros, etc.? ¿qué situaciones se presentan con mayor frecuencia en su vida académica: Empieza a hacer los trabajos o tareas desde el mismo día que se lo asigna, llega puntualmente a sus clases, pide a otros que le haga los trabajos, no lleva las tareas, etc.? ¿Si tiene mejores amigos, a que se dedican estos? ¿Qué hace la familia en el tiempo libre? ¿Ha tenido familiares cercanos que han ido a la universidad?

5. conclusiones previas

El presente estudio se viene realizando a través de una innovadora forma de aproximarse a la construcción de un objeto de investigación socialmente significativa y fundamental pero desde otro punto de vista, no enfatizando en las características de los estudiantes *ausentes* si no en aquellos que continúan *presentes*, pese a todos los riesgos, es así como se ha abordado través de la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, usando la doble perspectiva estructuralista/constructivista, en dos momentos específicos un primer momento objetivista (estructuralista) aplicando el ACM para construir las estructuras objetivas y en un segundo momento subjetivista (constructivista) incluyendo la dimensión histórica a través de la construcción de trayectorias de vida de los estudiantes, esto enmarcado dentro de lo que Bourdieu denominó la ruptura epistemológica. (Corcuff, 2013, p.42).

En un primer acercamiento a lo que sería la investigación en el momento objetivista se aplicó ACM y aunque en la nube de puntos aún no se dieron agrupaciones contundentes que den cuenta de la existencia de dos grandes grupos de riesgo (*ausente, presente*), derivados de las estrategias determinantes de los agentes. Este ejercicio se constituye en un importante abrebocas que invita a la inclusión de otras variables que permitan explicitar 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.

APÉNDICE I

El análisis de Correspondencias múltiples (ACM) es un método factorial, de reducción de dimensiones que basado en algebra lineal, permite a través del cálculo de distancias entre los valores de las variables tomadas por individuos, representar gráficamente en un plano factorial las cercanías entre puntos fila y puntos columna, lo cual se traduce en asociaciones estadísticas entre filas y columnas o lo que es lo mismo entre las categorías de las variables contempladas en el análisis. El ACM es de gran utilidad en el análisis de grandes matrices de datos como es el caso de las encuestas, por ejemplo, en este artículo se aplicó una encuesta de 66 preguntas, cada una con su correspondiente conjunto de categorías o modalidades de respuestas, lo que en total produce un número (p) de columnas y un total de (n) filas que representan los 1447 estudiantes. Así se llega a una matriz denominada disyuntiva de tamaño $p \times n$, que se caracteriza por tener solo 1 o 0, en la intersección de las filas columnas, dependiendo de la categoría que el estudiante (fila) haya seleccionado. Esta matriz disyuntiva denominada Z, luego es multiplicada por su traspuesta Z' , produciendo así la que se conoce como matriz de Burt ($B=Z'Z$). Que estará constituida por $m \times m$ bloques, donde m es el número de variables distintas.

A partir de la tabla de Burt se calcula los perfiles medios de fila (o columna), que es el total fila (o columna) dividido sobre el total de la tabla. También se calculan las distancias ponderadas de cada punto al total para constituir el centro de gravedad. La media de las distancias cuadradas de cada punto fila (columna) al centro de gravedad se denominan inercia de filas (columnas) o inercia total cuando se trata de cada punto de intersección al total. Colocados los puntos sobre un plano, que por lo general es de dos dimensiones para facilitar su lectura. Se dirá que la inercia es baja si todos los puntos están muy cerca del centro de gravedad, esto significa que las categorías de una variable están muy cercanas a las de otra variable en términos de lo elegido por los individuos, o que las categorías de una misma variable están muy relacionadas entre sí, o que los individuos en estudio están muy cercanos en sus preferencias.

Las nubes de puntos filas y puntos columnas se representan en planos de proyección formados por los primeros ejes factoriales tomados de a dos, estos a su vez se constituyen en direcciones que acumulan la mayor cantidad de variabilidad de la nube original (...), puesto que los puntos fila y columna se proyectaron en ambos ejes del plano, el cruce de los ejes da lugar al plano factorial que atravesó la nube por el lugar donde ésta tenía mayor variabilidad. (Moscoloni, 2011)

6. Referencias

BARANGER, D. (2012) Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu. Posadas. 2ª edición.

BORDIEU, Pierre. (1994) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Traducido por Thomas Kauf Editorial Anagrama, Barcelona, 1997.

BOURDIEU, Pierre, La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto (1988), Madrid, Taurus, Capítulo 2: "El espacio social y sus transformaciones", pp. 171

BOURDIEU, Pierre. Wacquant (2005). "Una invitación a la sociología reflexiva". (p.199). Siglo XXI Editores. Argentina.

BORDIEU, Pierre. (2006) Intelectuales, Política y poder. Traducido por Alicia Gutiérrez. Geudeba, Buenos Aires, Argentina.

BORDIEU, Pierre. (2011) Las estrategias de reproducción social. Traducido por Alicia Gutiérrez. 1ª ed., Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

CORCUFF, Philippe (2015). "Las nuevas sociologías: Principales corrientes y debates 1980-2010". Siglo XXI Editores. Argentina.

GUTIERREZ, Alicia. (2005) Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu. Ferreyra Editor. Córdoba, Argentina.

MOSCOLONI, Nora. (2011) Las nubes de datos: métodos para analizar la complejidad. 1ª ed., UNR Editora. Rosario, Argentina.

Rama, C. (2009) La Tendencia A La Masificación De La Cobertura De La Educación Superior En América Latina. Claudio Rama *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, N.º 50), pp. 173-195.

UNESCO (2015) América Latina y el Caribe, Revisión Regional 2015 de la educación para todos. Organización de Naciones Unidas para la educación la ciencia y la cultura.

LAS AULAS DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO: Soporte de Aprendizaje e Integración Académica en la Pontificia Universidad Javeriana.

Costanza Ordóñez Torres
Carolina Jaramillo Correa
Pontificia Universidad Javeriana
cos@javeriana.edu.co

Resumen

Las Aulas de Acompañamiento Académico implementadas en la Pontificia Universidad Javeriana desde el año 2016 son una de las estrategias de la Universidad encaminadas a fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes en áreas básicas, a disminuir las tasas de deserción producto del fracaso académico y a propender por la apropiación de conocimientos y competencias que asegurarían los aprendizajes en áreas más complejas. Esta presentación se centrará en los factores asociados al fenómeno de deserción de la educación superior en Colombia que han sido abordados en profundidad en la Pontificia Universidad Javeriana y en las experiencias puntuales de enseñanza-aprendizaje que han sustentado la consolidación de las Aulas de Acompañamiento Académico. Así, en primera medida, se brindará un breve contexto del modelo de acompañamiento que caracteriza la formación integral que se brinda a los estudiantes de la Universidad. En un segundo momento, se expondrá el panorama de abandono estudiantil por rendimiento académico en los primeros semestres en la Universidad, atado las experiencias de enseñanza-aprendizaje más relevantes cuyos buenos resultados trajeron como consecuencia la implementación de las Aulas de Acompañamiento Académico. Finalmente, se presentarán los primeros resultados de esta experiencia.

Descriptor o Palabras Clave: Formación Integral, Programa de Acompañamiento, Soportes para el Aprendizaje, Experiencias de Enseñanza-Aprendizaje.

1. Problemática propuesta y contexto

La formación integral se entiende en el Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana (1992) como una modalidad educativa que busca el desarrollo armónico de todas las dimensiones del ser humano, y que propende por el desarrollo de la autonomía, la toma de decisiones responsables y el respeto por la diversidad en el ámbito de lo humano, lo científico y lo cultural. En este marco, las relaciones en la comunidad educativa se basan en la reciprocidad; es decir, en el contexto universitario todos son potenciales agentes

de la formación del otro y, por ende, la excelencia no es cuestión únicamente de los buenos resultados académicos, sino que abarca también la construcción de un perfil profesional, pero sobretodo humano, cuya finalidad es disponer las fortalezas de cada quien al servicio de los demás.

Las anteriores premisas están basadas en el *Paradigma Pedagógico Ignaciano* (Duminuco, 1993 p. 4) que, como lo sostienen Ledesma y Kolvenbach (citados en Villa, 2016), plantea un escenario de formación académica y personal en el que prima esencialmente la dupla aprendizaje-servicio en pro de fomentar la cooperación y la responsabilidad social. Es así como en los diseños curriculares universitarios se proponen actualmente una variedad de escenarios de practica orientados hacia el favorecimiento y la protección de comunidades vulnerables. Paralelamente, la diversidad actual de la Pontificia Universidad Javeriana ha evidenciado que dentro de la misma comunidad educativa tanto los profesores como los mismos pares académicos son potenciales agentes de apoyo para quienes, aun teniendo altos potenciales para desarrollar el proyecto educativo institucional y formarse profesionalmente, no tuvieron las mismas oportunidades de asistir a una institución de educación media de alta calidad, o para quienes tienen ritmos diferentes de aprendizaje.

Sobre ese el escenario de cooperación previamente mencionado, en el que además es indispensable reconocer las fortalezas a potencializar y las opciones de mejoramiento de cada miembro de la comunidad, adquiere relevancia el concepto de *Cura Personalis* (Kolvenbach, 2007) o de “cuidado de la persona”. Éste hace referencia a que, en el plano de la formación integral, un elemento a privilegiar es la toma de conciencia sobre un “otro” que requiere atención y cuidado y de que siempre existe un compromiso recíproco de acompañamiento.

En este panorama, la Universidad ha dirigido varios esfuerzos a diseñar e implementar un programa de acompañamiento integral para todos sus estudiantes en el cual, desde el año 2016, se incluyeron las Aulas de Acompañamiento Académico. El propósito principal de estas aulas es mantener un espacio, diferente al escenario formal de aprendizaje en el salón de clases, para que los estudiantes de toda la Universidad puedan encontrar asesoría permanente en las áreas que han sido detectadas como de mayor dificultad y que, además, son las que tienen una incidencia mayoritaria en el fracaso académico durante los primeros semestres de formación en la Universidad y que inciden ampliamente en las tasas de deserción de la Universidad.

La formulación del proyecto de las Aulas de Acompañamiento Académico tiene su origen en el plan de Plan de Retención Estudiantil formulado por la Universidad en el año 2013. Este surgió como una de las contribuciones de la Universidad en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el que se propuso el Acuerdo Nacional para Reducir la Deserción en Educación Superior (2010, p. 72). Hasta el año 2010, los Planes Sectoriales del MEN habían formulado propuestas orientadas a la ampliación de las posibilidades de acceso a la educación superior por parte de

todos los sectores sociales y económicos del país. No obstante, a pesar del incremento en las tasas de acceso, las tasas de deserción de la Educación Superior se mantenían por encima del 47% (Torres Guevara, 2012, p. 119-120).

Para la medición y seguimiento del fenómeno de la deserción en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2009, p. 124) diferencia dos tipos de abandono: desde el **tiempo** y desde el **espacio**. El primero, hace referencia al momento de la formación en un programa del cual el estudiante se retira de éste (precoz, temprana y tardía); bien por su rendimiento académico o por otros factores asociados. El segundo, hace referencia al cambio que realiza un estudiante de Institución de Educación Superior o de Programa. Ésta, la mayoría de las veces, no representa una deserción del sistema educativo. Para la Universidad Javeriana, se ha logrado identificar que los mayores índices de deserción son precoces; es decir, la mayoría de estudiantes que se retiran, lo hacen antes de culminar el tercer semestre en la Universidad.

Con miras a hacer un seguimiento al fenómeno de la deserción y de implementar estrategias que permitan disminuir sus tasas, el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) ha definido los siguientes factores (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015, p. 18) como determinantes para calcular el riesgo que tiene un estudiante de abandonar sus estudios superiores: **académicos, individuales, institucionales y socioeconómicos**. En este contexto, el SPADIES arroja cifras que permiten concluir que la principal causa de deserción en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia se da por la Dimensión Académica, principalmente por las condiciones de ingreso del estudiante a la Universidad.

Como se mencionó previamente, actualmente la Universidad Javeriana, a través del proceso de admisión de nuevos estudiantes, ha detectado que cerca del 40% de la población que ingresa tiene excelentes cualidades para desarrollar el proyecto educativo institucional; no obstante, los contextos en los que cursaron la educación media representan potencialmente una alerta temprana frente a fenómeno de la deserción en las primeras etapas de su formación profesional. Es así como las variables de **tipo de colegio, rendimiento académico previo y resultado en las pruebas de ingreso**, logran tener una fuerte incidencia en el factor académico al iniciar sus estudios. Vale la pena aclarar, además, que la variable **tipo de colegio**, representa también la posibilidad que tuvo un candidato de haber cursado un programa de orientación vocacional y de haber realizado su elección profesional con base en un proceso de análisis de sus fortalezas y potencialidades académicas.

Diversos autores (citados en Torres Guevara, 2012, p. 58-59) como Tinto (1975), Swail (2003), Astil (1977), Pantages y Creedon (1978) han establecido como punto de partida que la integración social y académica es uno de los factores asociados a la retención o permanencia de los estudiantes en la educación

superior y que fortalece la adaptación de la población estudiantil, en especial en los semestres iniciales. Adicionalmente, Swail y otros (2003, p. 80-85) sugieren desarrollar estrategias específicas para el fortalecimiento académico en las primeras etapas de formación profesional, así como promover la construcción de comunidades académicas y de aprendizaje colaborativo que además favorezcan la integración social de los estudiantes. Bajo estas premisas, para el año 2013 se identificó que en la Universidad Javeriana el 24.11% de los estudiantes desertaba de la institución entre el primer y el tercer semestre mientras que un 8.5% adicional desertaba en los 13 períodos académicos subsiguientes. A partir de la demanda de cada programa y de la capacidad instalada de los mismos, se ha identificado que los programas que más tributan al problema de la deserción en la Universidad son los de las áreas de ingeniería (particularmente sistemas y electrónica) y los de ciencias económicas y administrativas. Sobra decir que estos programas son los que incluyen en su malla curricular de primer semestre un fuerte componente en el área de matemáticas en general y de ciencias básicas, para el caso particular, de las ingenierías. Complementariamente, se suman a las altas tasas de deserción los programas de artes visuales, estudios musicales y licenciaturas¹²⁶. La mayoría de estudiantes que abandonan estos programas, cuya tasa promedio de abandono medida en un período de 5 años es del 40%, lo hacen por motivos vocacionales.

En virtud de lo anterior, una de las apuestas de la Universidad durante los últimos 3 años ha sido diseñar e implementar programas de acompañamiento académico para estudiantes de los primeros semestres. Estos programas buscan involucrar no solo a los profesores de la institución, sino también a estudiantes con excelentes cualidades académicas que, como lo plantea el Paradigma Pedagógico Ignaciano, han incluido en su ruta de formación integral el desarrollo de sus potencialidades como aprendices al servicio del otro y la participación en escenarios de hetero-aprendizaje.

Con base en estos aspectos, a partir del año 2013 y hasta el año 2015, la Universidad se vio en la tarea de identificar las áreas a fortalecer a partir de las estadísticas de pérdida de asignaturas; particularmente de aquellas que debían cursar los estudiantes de los primeros semestres y que tenían una fuerte incidencia en el fracaso académico y posterior abandono de la Universidad. Como era de esperarse, se evidenció que las mayores dificultades académicas en los estudiantes que ingresaban por primera vez a la Universidad estaban concentradas en las áreas de Ciencias Básicas (tasa de pérdida del 36%) Ciencias Económicas y Administrativas (tasa de pérdida del 31%), Lenguas (tasa de pérdida del 19%) y temas específicos de Ingeniería (tasa de pérdida del 10%). Así mismo, para semestres más avanzados se observaba una correlación entre la

¹²⁶ En Colombia, la formación de licenciados es exclusiva para quienes se forman para ejercer docencia en áreas específicas. Ej: una Licenciatura en Lenguas es el campo de formación de los futuros profesores de idiomas; una Licenciatura en Pedagogía Infantil es el programa que cursan quienes ejercerán como docentes en los años de preescolar y educación básica.

repetencia de las asignaturas de estas áreas básicas y su bajo desempeño en asignaturas de los núcleos profesionalizantes (cuarto y quinto año) en las que debían aplicar conceptos básicos¹²⁷.

2. Ejecución

Una vez identificadas las áreas a fortalecer, se entró a gestionar el trabajo coordinado con las diferentes instancias institucionales, tanto académicas como administrativas, para trabajar coordinadamente y llevar a la realidad los Soportes de Aprendizaje requeridos. La Vicerrectoría Administrativa destinó un espacio físico consistente en cuatro salones con capacidad para 175 estudiantes simultáneamente, mientras que los directores de los Departamentos de Lenguas, Matemáticas, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Industrial, destinaron en el plan de trabajo semestral de los profesores de sus áreas, entre 2 y 8 horas de apoyo en estos espacios. Paralelamente, con los profesores de las asignaturas de mayor dificultad y directores de algunos programas académicos, se lanzó la convocatoria para escoger a los estudiantes que quisieran sumarse al proyecto.

La primera estrategia que se diseñó se denominó *Proyecto Ancla*¹²⁸ y surgió como una necesidad de apoyar a aquellos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas en riesgo académico; es decir, a quienes ingresaban al programa con niveles de inglés inferiores al A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), o a quienes presentaban dificultades para avanzar en su competencia lingüística por bases insuficientes en dicho campo. Esta iniciativa se consolidó en el año 2014 tras un trabajo conjunto con los profesores del Departamento de Lenguas y los estudiantes más aventajados de la misma Licenciatura en Lenguas Modernas.

La estrategia de acompañamiento implementada fue la de *mentorías*; es decir, el *Proyecto Ancla* funciona con estudiantes acompañantes que, en el marco de su formación como futuros profesores de lenguas extranjeras, han seguido un proceso de aprendizaje en los campos de la metodología y la didáctica. Actualmente, el *Proyecto* atiende estudiantes de todos los programas de la Universidad que por sus bajos niveles de inglés al ingresar a la Institución se encuentran en riesgo académico y, por lo tanto, requieren de una ayuda urgente en términos de desarrollar una competencia en la segunda lengua que les permita llegar al nivel de proficiencia exigido por la Universidad. Para su funcionamiento, a cada mentor se le asigna un estudiante tutorado durante todo el período académico (un semestre). El papel del mentor es identificar las áreas y temas de mayor dificultad de su tutorado y preparar material de apoyo y “micro-clases” que le permitan potenciar el proceso de aprendizaje. Desde sus inicios el *Proyecto Ancla* ha contado con la participación de cerca de 80 mentores

¹²⁷ Algunos ejemplos son Finanzas corporativas, para el programa de Administración de Empresas y Optimización, para el caso de Ingeniería Industrial.

¹²⁸ Este nombre fue iniciativa propia de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas quienes desde sus inicios trabajan voluntariamente por apoyar a sus pares que tienen dificultades en el aprendizaje de inglés o a quienes quieren mejorar su nivel de proficiencia en esta lengua extranjera.

semestrales; cada uno de ellos destina aproximadamente 10 horas semanales de acompañamiento, y cada tutorado recibe al menos 2 horas semanales de acompañamiento más otras 4 horas para su trabajo autónomo guiador por el mentor.

Los mentores que hacen parte del *Proyecto*, desarrollan un “diario de campo” de lo que ocurre con sus tutorados. Este diario se comparte semanalmente con los profesores que apoyan el proyecto y quienes brindan las estrategias pedagógicas y didácticas a los mentores. Al finalizar el semestre cada mentor hace entrega a su profesor guía del informe de avance de sus estudiantes.

La segunda estrategia, *Sala de Matemáticas*, está destinada a ofrecer soporte académico a los estudiantes que están cursando asignaturas del Departamento de Matemáticas y está apoyada por todos los profesores del Departamento. A diferencia del *Proyecto Ancla*, la *Sala de Matemáticas* no cuenta con un guía fijo. No obstante, durante 12 horas al día hay entre 2 y 4 acompañantes que disponen de tableros a lo largo de toda la sala, una plataforma de ejercicios y material didáctico diseñado por los profesores, exclusivamente para realizar ejercicios de práctica y de diferente nivel de dificultad que permita a los estudiantes identificar sus vacíos y solicitar las explicaciones o aclaraciones sobre cada tema.

Dado que los profesores que atienden la *Sala* son los mismos que dictan los cursos regulares de la Universidad, su labor durante las clases es identificar a aquellos estudiantes que evidencian dificultades o que han tenido un bajo desempeño en los exámenes. Estos estudiantes son inmediatamente remitidos al acompañamiento en la Sala, para que uno de los profesores pueda brindarle el soporte requerido. Con el fin de que este espacio no se convierta únicamente en un espacio de estudio o de repaso previo a los exámenes, los profesores que brindan acompañamiento lo hacen a la par con el desarrollo de los programas de las asignaturas. Esto además ha promovido que la asistencia de los estudiantes sea oportuna; es decir, cuando se evidencia alguna dificultad a lo largo del proceso de aprendizaje y no cuando su dificultad ya ha avanzado lo suficiente que trae como consecuencia el fracaso académico.

Desde el segundo semestre de 2017 se han sumado a esta estrategia 8 estudiantes del Programa de matemáticas que han visto en la pedagogía una posibilidad de desarrollo profesional. Al igual que los estudiantes que hacen parte del *Proyecto Ancla*, estos también cuentan con el acompañamiento y apoyo de profesores que cumplen la labor de guía pedagógico.

En un tercer espacio se encuentra el *Centro de Escritura*, coordinado por el Departamento de Lenguas y atendido por profesores de español y estudiantes de diversas áreas. Es así como, en el marco de las asignaturas electivas que debe cursar todo estudiante de la Universidad, el Departamento de Lenguas ofrece como electiva la formación de tutores en el área de escritura. Los estudiantes

que desean vincularse al Centro para brindar apoyo a sus compañeros, deben cursar la asignatura en la que reciben tanto formación didáctica para brindar asesorías, como formación en aspectos fundamentales de la escritura académica en el nivel Universitario: revisión de temas fundamentales de ortografía, gramática, redacción, puntuación y citación; profundización en argumentación; tipologías textuales; y estructuración de textos en áreas específicas, entre otros. Aquellos estudiantes que culminan satisfactoriamente el curso son seleccionados durante el siguiente período académico para atender el *Centro de Escritura*.

Los tutores del *Centro de Escritura* funcionan por demanda. El requisito para recibir una tutoría es tener un “proyecto de escritura” que ha sido asignado en el marco de alguna clase (una reseña, un ensayo, un resumen, un artículo, etc) y un boceto del mismo (su estructura, las ideas principales, la selección bibliográfica, y la distribución de su contenido). Con estos elementos el estudiante podrá solicitar una cita en el Centro, la cual se asigna de manera inmediata. La función del tutor es escuchar la propuesta del estudiante, revisar su material y asignar tareas puntuales para la elaboración de un primer borrador. Concluida esta etapa, en una nueva tutoría, el estudiante recibirá la retroalimentación del borrador escrito de su trabajo y las sugerencias y correcciones necesarias hasta culminar la versión final del trabajo.

El *Centro de Escritura* cuenta actualmente con 44 tutores y 6 profesores. Además de apoyar las tutorías, los profesores que atienden el Centro también trabajan conjuntamente con los directores de los Programas con el fin de trabajar articuladamente con quienes tienen a cargo las asignaturas en las que se asignan proyectos de escritura. Los profesores de las clases se encargan de informar a los coordinadores del Centro las dificultades escriturales más frecuentes en sus estudiantes con el fin de que estas puedan ser atendidas enfáticamente en los espacios destinados para las tutorías.

Finalmente, el *Aula de Ingeniería* brinda acompañamiento paralelo a los avances de las asignaturas de mayor dificultad: *Pensamiento algorítmico*, *Programación de computadores*, *Programación orientada a objetos* y *Estructura de datos*. Este espacio es apoyado con monitores de las diferentes asignaturas, quienes son escogidos por su excelente desempeño académico y quienes pasan por un proceso de selección llevado a cabo por un comité de profesores y directores de Programa.

Además de haber cursado con óptimos resultados la asignatura que monitorean, los estudiantes que trabajan en el Aula deben hacer un seguimiento al avance de la asignatura; es decir, trabajar de la mano con el profesor titular para identificar los temas de mayor dificultad, las fallas en las evaluaciones y las estrategias para abordar las falencias en cada estudiante. Al igual que en la Sala de Matemáticas, el acompañamiento que se brinda en el *Aula de Ingeniería* se ajusta al desarrollo del programa de la asignatura con el fin de que los estudiantes en dificultad puedan avanzar, a su ritmo, a través de las tutorías

adicionales y de que puedan despejar oportunamente las dudas que quedan al finalizar las sesiones de clase o responder las preguntas que surjan a partir del trabajo adicional de la clase que desarrollan autónomamente.

3. Resultados

Desde el año 2016, cuando entraron en funcionamiento las Aulas de Acompañamiento, y hasta la fecha, se ha atendido una población total de 3.122 usuarios únicos. Esto representa un total de 9.810 visitas.

En relación con el aumento de las visitas, para el primer semestre las aulas contaron con porcentaje de participación de la siguiente manera: el *Proyecto Ancla*, contó con el 5% de las visitas totales, el *Aula de Ingeniería* contó con una asistencia del 5,3%; el *Centro de Escritura* contó con el 25,7% de las visitas y a la *Sala de Matemáticas* asistió el 64% de la población total.

Para el tercer semestre de funcionamiento, se registró un incremento del 336% de las visitas; esto es, se pasó de un total de 1.388 asesorías en el primer semestre de 2016 a 4.664 en el primer semestre de 2017. Por áreas específicas, la asistencia de estudiantes durante el primer semestre de 2017 se refleja de la siguiente forma: el *Proyecto Ancla*, contó con el 5.2% de las visitas totales, el *Aula de Ingeniería* contó con una asistencia del 8,9%; el *Centro de Escritura* contó con el 10% de las visitas y a la *Sala de Matemáticas* asistió el 75% de la población total. Lo anterior evidencia la necesidad particular que tienen los estudiantes en un acompañamiento en el área de matemáticas y en temas específicos de ingeniería, lo que nuevamente pone en evidencia los vacíos provenientes de la formación en la educación media.

Justamente, en relación con lo anterior, para el área de matemáticas, se ha observado una clara tendencia a la disminución de las tasas de repitencia de las asignaturas de los primeros semestres. Ésta ha pasado de un 24% de pérdida de las asignaturas en el segundo semestre del año 2015 a un 16% en el primer semestre de 2017. Como ejemplo específico, el Programa de Ingeniería Industrial ha reducido sus tasas de pérdida de las asignaturas de *cálculo diferencial* y *cálculo integral* de un 21% en el año 2015, a un 16% en el primer semestre del año 2017.

En relación con el *Proyecto Ancla*, los estudiantes que se han atendido han sido aquellos que tienen los niveles más bajos de inglés; el 80% de la población atendida se encuentra cursando los dos primeros niveles de la Universidad. Esta población atendida se ha ido incrementando semestralmente con una tasa promedio de 13%; así, el proyecto inició en el año 2016 con una asistencia de 130 estudiantes y actualmente su capacidad de atención es de 270 estudiantes. Como resultado de éste acompañamiento, se ha logrado que, para un total de 549 estudiantes atendidos desde el primer semestre de 2016, la tasa de repitencia por semestre haya sido inferior al 3%. Esto quiere decir que más del 90% de los estudiantes que han recibido acompañamiento de *Ancla* no se

atrasaran en sus estudios por no cumplir a tiempo con el requisito de inglés exigido por la Universidad.

En el caso de la *Sala de Ingeniería*, la asignatura que más ha presentado una disminución en la tasa de repitencia es *Pensamiento algorítmico*. Para el año 2016, ésta era la asignatura con la mayor tasa de repitencia en la Universidad (llegando al 55%). Actualmente, sus índices han disminuido intermitentemente entre un 13% y un 21%. No obstante, para esta asignatura también se ha hecho un seguimiento a su diseño pedagógico y didáctico, a las formas de evaluación y un acompañamiento a sus profesores. Las demás asignaturas aún no demuestran cambios representativos.

En cuanto al *Centro de Escritura*, sus logros no han sido evaluados en relación con una mejoría en los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, los instrumentos de satisfacción que desde el Centro se han aplicado a los estudiantes que han recibido tutorías han evidenciado su efectividad y la satisfacción de quienes usan el servicio.

4. Conclusiones

- Si bien los soportes de Aprendizaje académico son un recurso de apoyo a los estudiantes en dificultades Académicas, estos también atienden población que no está en riesgo. Aunque se ha evidenciado una mejoría académica en quienes participan de las actividades de las Aulas de Acompañamiento, estas también reciben altas visitas de estudiantes con excelencia académica que buscan mejorar su rendimiento y competitividad en relación con sus pares.
- Los estudiantes que asisten a las Aulas se muestran más desenvueltos y menos temerosos de presentar sus dudas cuando se enfrentan a una tutoría con otro estudiante que cuando son atendidos por un profesor. Esta situación se observa particularmente en el Aula de Matemáticas que combina la atención de profesores y estudiantes.
- Los tutores y mentores del *Proyecto Ancla* y el *Centro de Escritura* han sido mejor evaluados por los usuarios de las Aulas. Esto podría estar relacionado con la formación sistemática previa que han recibido para acompañar a sus pares con dificultades.
- A la fecha no se ha medido el impacto de las Aulas en las cifras de abandono de la Universidad. No obstante, con las primeras estrategias propuestas individualmente por cada programa, para el año 2016, el abandono estudiantil en los tres primeros semestres descendió alrededor de un 1%. Dado que en la Pontificia Universidad Javeriana un estudiante se considera se considera desertar después de cuatro semestres consecutivos sin estudiar, solo se podrá medir el impacto de esta estrategia a partir del 2018.
- El trabajo en las Aulas ha evidenciado la necesidad de un mayor apoyo adicional a la labor docente específicamente en temas relacionados con la planeación de la enseñanza y la evaluación.

- Como resultado de los temas de mayor consulta en las aulas, la Universidad, en el marco del diseño de un nuevo proceso de Admisión a los programas explorará la posibilidad de realizar pruebas diagnósticas en las áreas básicas con el fin de identificar nuevas áreas de trabajo que puedan impactar los currículos.
- Como recomendación de los profesores vinculados al proyecto, es importante que las Instituciones de Educación Superior iniciemos un diálogo permanente con las Instituciones de Educación Media con el fin de trabajar proyectos conjuntos de fortalecimiento en áreas básicas previo al ingreso de los estudiantes a la Universidad.

5. Referencias

Duminuco, Vincent S.J. (1993) *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico*. En: http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf

Kolvenbach S.J. Peter-Hans (2007) *Cura Personalis*. En: Revista de Espiritualidad Ignaciana XXXVIII. En Línea: www.sjweb.info/documents/cis/pdfs/spanish/200711402sp.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la Educación Superior Colombiana*. Bogotá: Imprenta Nacional Colombiana.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan Sectorial de Educación*. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la permanencia en Educación Superior: experiencias significativas*. Bogotá: Imprenta Nacional Colombiana.

Pontificia Universidad Javeriana (1992). *Proyecto Educativo, Acuerdo N° 0066 del Consejo Directivo Universitario*. En línea: <http://www.javeriana.edu.co/puj/documentos/proyecto.htm>

Swail, Watson Scott et al (2003). *Retaining Minority Students in Higher Education*. San Francisco: The ASHE-ERIC Higher Education Report. En: http://www.educationalpolicy.org/pdf/Swail_Retention_Book.pdf

Torres Guevara, Luz Elba (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Villa Sánchez, A.; Lemke Duque, C.A. (2016). *El «paradigma Ledesma-Kolvenbach»: Origen y concreción en el ámbito universitario*. Arbor, 192 (782): a358. doi: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2164/2909#S3>

RED UNIVERSITARIA POR LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria.

Barrera Ramos Orlando
Osma Moreno Eva María
Universidad Piloto de Colombia
obarrera@unipiloto.edu.co

Resumen.

La siguiente experiencia recoge el camino recorrido en la conformación de la *Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil*, ya que ni en Bogotá, ni en Colombia, se venía trabajando de manera conjunta y organizada en torno a la permanencia estudiantil, aunque si existen eventos interinstitucionales, pero solo para mostrar los resultados de trabajos al interior de cada universidad o de investigaciones de deserción estudiantil. El objetivo de esta iniciativa es “consolidar una red de universidades en la que se articulen diferentes estrategias, acciones, programas, investigaciones y trabajos para fortalecer la permanencia estudiantil y promover la graduación oportuna” mediante esfuerzos mancomunados; inicialmente la red viene consolidándose en Bogotá, sin embargo, se tiene proyectado extenderla a nivel nacional trabajando por regionales. Para la consolidación de la red se ha seguido una ruta metodológica que inició con los resultados de la investigación “Factores Asociados a la Deserción Estudiantil en la Universidad Piloto de Colombia” llevada a cabo en el año 2014, de la que surge además como producto el Foro por la Permanencia Estudiantil. Para el año 2016 en la segunda edición de este Foro, se socializaron algunas experiencias exitosas sobre los programas de monitorias académicas de diferentes Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales dejaron propuestas e intereses investigativos en común y la importancia de articular interinstitucionalmente el trabajo y los esfuerzos que desde cada institución se vienen adelantando en pro de la permanencia y la disminución de la deserción estudiantil; es así como se inicia con la fase 1, convocatoria de IES y constitución; fase 2, caracterización de las IES participantes; fase 3, conformación de subgrupos o líneas de trabajo; fase 4, Acuerdo de voluntades. Como referentes teóricos de la construcción del documento base de la constitución de la Red se han tomado las apreciaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el trabajo “La teoría de redes sociales” de Carlos Lozares, Universitat Autònoma de Barcelona. La propuesta de conformar de la red llamó rápidamente la atención de las siete universidades inicialmente convocadas y a medida que se han

realizado los encuentros, uno mensual en una institución diferente cada vez, se han unido otras universidades con características diversas. A la fecha hacen parte de la Red quince (15) IES, para las cuales, además de compartir los objetivos en común, se encuentran beneficios reflejados en los procesos de registros calificados y procesos de acreditación de alta calidad.

Descriptores o Palabras Clave: Red, Permanencia Estudiantil, Universidades, Deserción, Trabajo articulado.

1. Introducción

A partir del trabajo investigativo “*Factores Asociados a la Deserción Estudiantil en la Universidad Piloto de Colombia*” llevado a cabo en el año 2014, surge como producto el Foro por la Permanencia Estudiantil, que para el año 2017 contará con su tercera versión. En el 2016, durante la segunda edición de este Foro se socializaron algunas experiencias exitosas sobre los programas de monitorias académicas de diferentes Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales dejaron como conclusión e interés investigativo la importancia de articular interinstitucionalmente el trabajo y los esfuerzos que desde cada institución universitaria se vienen adelantando en pro de la permanencia y la disminución de la deserción estudiantil, con el fin de compartir experiencias, prácticas y formación investigativa.

Por otro lado, según los requerimientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) el cual brinda los lineamientos de acreditación institucional de alta calidad, circunscribe en el artículo 6° de la Ley 30 de 1992 (Ley General de Educación), que uno de los objetivos de todas las IES debe ser promover la cooperación interinstitucional para orientar la diversificación de recursos humanos y tecnológicos con el fin de responder a las necesidades del sistema educativo.

Asociado a esto, se encuentra el desconocimiento por parte de las IES del amplio y variado abanico de estrategias, planes, programas y acciones que han demostrado su impacto significativo en la disminución de los índices de deserción en cada una de las universidades en las que han sido implementados por las áreas encargadas de la permanencia estudiantil.

De acuerdo a lo anterior, el motor investigativo y ejecutivo del presente proyecto suscrito a la conformación de una *Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil*, está precedido por el contexto en mención, pues es evidente la necesidad y la importancia de articular las acciones y el trabajo investigativo que se realiza de manera independiente en cada IES a propósito de la permanencia estudiantil.

Resultó necesario entonces, abordar la iniciativa desde un marco teórico que permitiera la comprensión de la relevancia del trabajo en red y formalizará conceptualmente el desarrollo de las dinámicas propias producto de las actividades de la Red.

De acuerdo con Ceballos (2011), “una red es un sistema de elementos interconectados” (en el sentido social), es decir, estructuras de personas o instituciones que se relacionan entre sí, por su parte, Lozares (1996) sostiene que las redes sociales tienen una tradición antropológica y cultural muy amplia, sin embargo salen del campo estricto de la sociología tradicional ya que se necesitaron conceptos más complejos para las redes relacionadas con trabajo de campo, incluyendo conceptos como “apertura, conectividad, círculo social, densidad” (Lozares, 1996).

En consonancia con lo anterior, se puede apuntar a un concepto de red social como conjuntos definidos de actores o participantes (individuos, instituciones, organizaciones, comunidades, etc.) que se vinculan a través de relaciones sociales, cuyo propósito define las acciones de sus participantes, y dichas relaciones requieren de conceptos, procesos y definiciones en concordancia a la unidad social. Algunos principios de la teoría de las redes sociales, de acuerdo con Wasserman y Faust (citados por Lozares, 1996) son las siguientes:

- I. Los actores y sus acciones son contemplados como interdependientes y no como independientes o unidades autónomas.
- II. Los lazos relacionales entre los actores vehiculan transferencias de recursos, tanto materiales como no materiales.
- III. Los modelos contemplan las estructuras de relaciones como entornos que o bien proporcionan oportunidades o bien coaccionan la acción individual.
- IV. Los modelos de redes identifican la estructura social, económica, política, etc., como pautas constantes de relaciones entre actores. (Lozares, 1996, p. 47-48).

Incorporando éstos principios a las actividades habituales del trabajo realizado en pro de la permanencia estudiantil, se puede apreciar la validez de articular las acciones y el trabajo investigativo que realizan las IES de manera independiente, pues es mediante este proceso que diferentes metodologías y herramientas le permiten a las instituciones, por una parte, beneficiarse de manera recíproca del trabajo y los avances de los diferentes actores participantes, además de compartir experiencias aportando al conocimiento colectivo en pro de la permanencia y fomentar oportunidades que posibiliten ahondar en estrategias cada vez más eficaces, complejas y útiles en el contexto educativo.

El resultado del trabajo en red es valioso tanto para el sistema como para los actores involucrados, en tanto argumenta Ceballos (2011) la existencia de diez razones fundamentales para trabajar en red: las *sinergias*, que potencian el resultado de la suma de los elementos que integran y maximizan las cualidades de la Red; la *legitimidad*, ya que el objetivo del trabajo de la Red no es un tema aislado, sino que cuenta con el respaldo de varios actores participantes (IES) lo cual hace los resultados más relevantes; *la escala*, que proporciona mayor dimensión a los ejercicios desarrollados en la Red; la *cooperación*, que hace más productivos los conocimientos y las experiencias que fortalecen la Red, además de optimizar el tiempo que se le invierte a la investigación, reconociendo los aportes de sus participantes y solucionando de manera más eficiente las dudas en el proceso; la *creatividad*, que se construye de manera colectiva y hace uso de los diversos puntos de vista, llegando a consensos y propuestas más viables; las *oportunidades*, se generan en el trabajo en red

son más y mejores; la *diversidad* de pensamientos y conocimientos permiten complementar la investigación y la consecución de objetivos; la *motivación* para compartir dichos logros y tener un punto de apoyo; la *tecnología*, que contribuye en minimizar costos al facilitar la construcción de colectivos y administrar los recursos de manera mucho más factible e eficiente; y finalmente los *actores*, quienes hacen posible el trabajo en encuentros y reuniones que convierten a la Red en un espacio valioso, como base esencial de todo trabajo cooperativo (Ceballos, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, la Universidad Piloto de Colombia a través de las gestiones del Programa de Orientación Universitaria (POU), área encargada y especializada en los asuntos de la permanencia y la deserción estudiantil, se trazó como horizonte investigativo el interés por fortalecer y unir interinstitucionalmente los esfuerzos de las IES particularmente de Bogotá, liderando la iniciativa de constituir una red de instituciones de educación superior cuyos objetivos fundantes fuesen el interés por fortalecer la permanencia estudiantil, promover la graduación oportuna y disminuir los índices de deserción en la población universitaria.

Surge entonces la Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil, iniciativa que a la fecha se ha convertido en un espacio en el que convergen las distintas miradas de las quince IES participantes bajo los lentes de su quehacer con sus comunidades estudiantiles. A través de reuniones mensuales (en una universidad diferente cada vez), se abordan diferentes temas, intereses y preocupaciones concernientes a la permanencia estudiantil, contando con la asesoría y participación de otras entidades asociadas a las motivaciones y necesidades de la Red como el Ministerio de Educación Nacional, MEN.

2. Lineamientos y objetivos de la Red

La construcción del documento base con los lineamientos, los objetivos y las proyecciones de la Red, estuvo a cargo del POU como promotores y ejecutores de la iniciativa. Sin embargo, una vez finalizado el documento se socializó ante los demás miembros para ponerlo a consideración.

Se definieron entonces un objetivo principal, cuatro objetivos específicos y tres proyecciones que constituyen los lineamientos de funcionamiento de la Red.

3. Objetivo General

Consolidar una red de universidades en la que se articulen diferentes estrategias, acciones, programas, investigaciones y trabajos para fortalecer la permanencia estudiantil y promover la graduación oportuna.

3.1 Objetivos Específicos

- Visibilizar el trabajo de la Red en el Ministerio de Educación con miras hacia la posibilidad de apoyar al MEN en temas de políticas públicas educativas, investigaciones y asesorías.
- Realizar investigaciones y publicaciones sobre temas concernientes a las necesidades de la Red.
- Trabajar de manera articulada con organizaciones e instituciones que desde los ámbitos político, social, gubernamental y educativo contribuyan con los objetivos de la Red.
- Realizar articulación con la educación media.

4. Fases de constitución de la red

A lo largo de los ocho (8) meses a partir de la consolidación de la Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil, son varias las fases por las que esta ha pasado en su proceso de conformación.

4.1 Fase I – convocatoria y constitución

Con una duración aproximada de dos meses, la primera fase de la Red se desarrolló durante febrero y marzo, en ella se dieron los procesos de búsqueda, contacto, invitación y recepción de asistencias de las diferentes IES que en la actualidad participan en los encuentros mensuales.

Respecto al proceso de constitución, durante esta fase se acuerdan a través del consenso los compromisos, acuerdos, cronograma, intereses, necesidades y temas concernientes de la Red. Igualmente, se elabora el documento base que fundamenta la Red, construyendo los lineamientos, objetivos, proyecciones, formatos y líneas de trabajo.

Es durante esta fase también que se empiezan a dar las indicaciones iniciales sobre los asuntos relacionados con la logística y organización interna.

4.2 Fase II – Caracterización de las IES participantes

La duración de esta fase tiene un aproximado de cuatro meses (4), en los que se llevó a cabo el ejercicio de conocer cada una de las IES miembros de la Red, sus respectivas áreas y programas encargados de trabajar la permanencia estudiantil. A través de exposiciones y socializaciones se presentan las experiencias, estrategias y planes de acción que de manera independiente se realizan en las IES.

Es en esta fase donde se conocen además las estrategias que algunas de las IES participantes comparten, dejando como resultado uno de los objetivos de la Red, la interinstitucional en la implementación de dichas acciones.

4.3 Fase III - Conformación subgrupos o líneas de trabajo

El tiempo de duración de esta fase, es aproximadamente de un mes, pero se mantiene a la fecha. A partir de los lineamientos previamente construidos se determinan las

líneas de trabajo interno en la Red, creando subgrupos de trabajo encargados de liderar cada una de las líneas, inicia el proceso de delimitación de las líneas, sus objetivos, su plan de acción y las necesidades que se tienen respecto al grupo en general.

4.4 Fase IV – Acuerdo marco de cooperación

Actualmente la Red se encuentra en medio del proceso de aprobación y firma del Acuerdo marco de cooperación, se espera que una vez esto suceda se inicie el trabajo independiente en cada una de las líneas.

5. Ruta Metodológica

En pro de la consecución de los objetivos propuestos a partir de la iniciativa de conformar la Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil, se estableció una ruta metodológica que permitió dar inicio y continuidad a los procesos de convocatoria y organización interna y estructural de la red y la participación de cada uno de sus miembros en ella.

La ruta que a continuación se presentará constituye la descripción de cada uno de los pasos que permitieron el desarrollo de los procesos formales de formación de la red, es importante mencionar acá que, si bien no se contó con una metodología específica para lograr lo propuesto, el ejercicio expuesto a continuación cuenta con la planeación característica de una estrategia desarrollada de manera académica, es decir, cuenta con el soporte teórico que fundamenta y da peso conceptual a las acciones llevadas a cabo.

5.1 Criterios de selección:

Los criterios de selección de las IES convocadas a participar en la Red, se acordaron en consecución de las perspectivas investigativas de la Universidad Piloto en cabeza del equipo de trabajo del POU y obedecen en primera instancia al interés y la disponibilidad de los equipos de trabajo encargados del área de permanencia estudiantil de cada institución por asistir, apoyar y contribuir en las dinámicas académicas y de investigación que se propusieran como objetivos en la Red.

Una vez definido lo anterior, se procedió a determinar los demás criterios que se tuvieron en cuenta para el posterior proceso de convocatoria. Tomando como primer ítem se inicia el proceso con la base de datos correspondientes a las IES asistentes al II Foro por la Permanencia Estudiantil; en segundo lugar se tomaron aquellas IES cuyo perfil socioeconómico y características demográficas y académicas fueran similares a las de la Universidad Piloto; y el último ítem correspondió con la existencia de áreas o programas dedicados a la permanencia estudiantil.

Ahora bien, a medida que han ido avanzando las dinámicas en la Red estos criterios se han ido modificando abriendo la posibilidad de que todas las IES interesadas en participar puedan hacerlo, aun cuando no reflejen alguno de los ítems ya mencionados.

5.2 Criterios de convocatoria

El proceso de convocatoria se realizó inicialmente en dos fases, la primera por medio de correo electrónico a las direcciones contenidas en la base de datos del POU y la segunda a través de una búsqueda previamente realizada de otras IES que cumplieran con los requisitos acordados.

La decisión de realizar las invitaciones vía electrónica surge de la inmediatez en la obtención de la respuesta y llegada de la información, por una parte, y por otra, debido a cuestiones de logística y movilidad.

5.3 Cronograma y lugares de encuentro

La reunión inicial de la Red tuvo lugar en el mes de febrero de 2017 en las instalaciones de la Universidad Piloto, con la asistencia de siete (7) IES se da apertura con los intereses que motivaron la iniciativa y con algunos referentes teóricos a propósito del trabajo en red. Una vez se contó con la aprobación de los asistentes se procedió con la construcción y el consenso de los compromisos y acuerdos que se aplicarían partir de esa fecha.

Así mismo, se elaboró el cronograma de encuentros tomándose la decisión de efectuarlos de manera mensual los días viernes en la tarde, esto con el fin de contar con tiempo para la programación de cada tema a trabajar en reunión. Frente al lugar se decidió igualmente que dichos encuentros se llevarían a cabo en las instalaciones de cada institución con el fin de conocerlas y rotar la función de anfitrión.

5.4 Asistencia y sistematización

Inicialmente, las funciones responsabilidad del anfitrión consistieron en la elaboración de la agenda a trabajar, el acta de encuentro, la lista de asistencia cuyos formatos variaban según los formatos institucionales de cada universidad. A través de estos listados se llevaba cuenta de las IES que asistían de manera constante a la Red evidenciando su interés en participar y contribuir en los objetivos de la misma.

Frente a la sistematización, se optó por crear un drive para la Red de acceso público en el que se subirían las actas de reunión, las listas de asistencia y posteriormente los documentos que surgieran.

6. Líneas de trabajo

Las líneas de trabajo en la Red se consideran como pequeños subgrupos de trabajo especializados en un aspecto específico, sin dejar de lado el trabajo que se realiza en el grupo. Propuestas por el POU en nombre de la Universidad Piloto con el fin de organizar y estipular el trabajo interno que se desarrollaría en la Red, surgen cuatro líneas de trabajo desde las que se abordarán los aspectos principales en el desarrollo de las actividades y ejercicios de la Red.

Así, se proponen las líneas de administración y logística interna; capacitación; investigación y sistematización, todas aprobadas por los miembros y definidas en cuanto a sus propias funciones. Cabe destacar que la propuesta de estos subgrupos incluye la posibilidad de rotar todos los participantes por cada una de las líneas.

a. Capacitación: formación a miembros en temas relacionados con los objetivos y las necesidades de la Red, por parte de profesionales y expertos de instituciones y organizaciones afines con la permanencia y retención estudiantil.

b. Investigación y sistematización: construir y desarrollar propuestas investigativas sobre temas e intereses particulares de la Red, perfiles de las IES miembros de la Red y propuestas de nuevos temas de trabajo, además documentar por escrito el trabajo que se realiza en la Red, acuerdos, bases de datos, etc.

c. Administración y logística interna, relaciones públicas: procesos de búsqueda, comunicación y alianzas con entidades y organizaciones que contribuyan, fortalezcan y visibilicen el trabajo realizado dentro de la Red; organización de encuentros, construcción de formatos, búsqueda y confirmación de nuevas IES para expansión de la Red.

6.1 Temas a trabajar

La elección de los temas que se abordan en cada encuentro se da a partir de varios aspectos, en primer lugar, obedece a los intereses académicos, formativos e investigativos que como red existen en consenso; en segundo lugar, se encuentran los intereses que cada institución de manera independiente posee y, por último, están aquellos asuntos que se refieren a la consecución de los objetivos que fundamentan a la Red.

6.2 Acuerdo marco de cooperación

Con el ánimo de formalizar la constitución de la Red, se propone la construcción de un Acuerdo marco de cooperación en el que se especifiquen por escrito aspectos constitutivos de la iniciativa, convirtiéndola de este modo en una estrategia formal que cuente con el aval de las áreas administrativas y directivas de cada institución. El documento se elabora bajo asesoría jurídica y legal por parte de una de las IES miembros de la Red y se contemplan en él asuntos como propiedad intelectual;

confidencialidad; principios de ética; responsabilidad civil; relación laboral; solución de controversias; responsabilidades de las IES anfitrionas, renovación y terminación.

6.3 Proceso de expansión y proyecciones

Actualmente la Red se encuentra en proceso de expansión y articulación de nuevas IES interesadas en ser parte del proyecto, además se tiene como proyecciones las siguientes:

- Consolidar la Red Universitaria por la Permanencia Estudiantil como ente asesor, experto y consultor de trabajos, investigaciones, estrategias y acciones en torno a la permanencia estudiantil en la educación superior.
- Visibilizar a nivel nacional el trabajo, las investigaciones y los avances hechos en la Red.
- Extender los alcances de la Red a nivel internacional con miras a la articulación y convenios con instituciones de educación extranjeras.

6.3.1 Actividades adicionales del trabajo de la Red

- Compartir experiencias y aprendizajes frente al tema de permanencia y graduación oportuna de las universidades miembros de la Red, así como medir y sistematizar el impacto de las diferentes estrategias que se están utilizando desde las universidades.
- Fomentar las monitorias interinstitucionales.
- Realizar capacitación a los miembros de la Red.
- Asesorar a otras instituciones de educación superior y a organizaciones interesada en las temáticas trabajadas por la Red.
- Extender los alcances de la Red hacia todas las Instituciones de Educación Superior que deseen hacer parte de ella, a nivel local y nacional.

7. Resultados y Logros

Se mencionan a continuación los resultados obtenidos a partir del proceso que se ha realizado hasta la fecha en la Red.

- Reconocimiento del trabajo de la Red en el Ministerio de Educación Nacional (MEN): actualmente el trabajo que se desarrolla en la Red es reconocido por el MEN como una estrategia importante y trascendente en busca de la disminución de la deserción y fortalecimiento de la permanencia estudiantil universitaria. Así mismo, se propuso la posibilidad de que la Red sea un ente de apoyo y asesoría del Ministerio en temas de políticas educativas, investigaciones y otros proyectos enfocados en la permanencia.
- Conformación de las líneas de trabajo interno que sustentan el proceso que se lleva a cabo en la Red: se ha conformado, delimitado, conceptualizado y asignado el trabajo por líneas internas que dinamizan y permiten los objetivos propuestos en la Red, a la fecha se cuenta con 4 sub-equipos en los que se abordan los aspectos de logística y organización; capacitación; sistematización; investigación.

- Vinculación de la Red a la Asociación Nacional de Universidades (ASCUN): la red se encuentra en este momento en proceso de vinculación con ASCUN, organización que cuenta con la participación de 160 instituciones de educación superior y en la que se trabaja precisamente desde redes conformadas por estas instituciones y otras que no están asociadas. Algunos de los escenarios presentes allí son Bienestar Institucional, deportes, cultura, emprendimiento, lectura y escritura en educación superior, entre otros.

REFERENCIAS

Ceballos F. (2011) 10 razones para trabajar en red. Telecentre.org. IDRC. Recuperado de:

http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1219334049927_706529672_114315

Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Ley 30 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992]. DO: CNA. Extraído el 04 de septiembre de 2017 desde:

https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_lev_3092.pdf

Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. Paper 48 (1) pp. 103-126

EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE PARES. UN ACOMPañAMIENTO A LA INSERCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ DE CHILE

Línea temática 4: Prácticas de integración universitaria

Sereño Ahumada, Francisco¹²⁹

Barrera López, Emelik¹³⁰

Universidad Católica Silva Henríquez – Chile

Email: fsereno@ucsh.cl - ebarrera@ucsh.cl

Resumen

La Universidad Católica Silva Henríquez (en adelante UCSH) tiene como misión “contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes y de este modo, de la familia humana, ofreciendo una educación superior de excelencia a todos quienes puedan beneficiarse de ella, especialmente a los jóvenes talentosos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, a partir del modelo de formación salesiano inspirado en la Razón, el Amor y la Transcendencia” (UCSH, 2016b, p. 7), de esta manera, la UCSH plantea desde su misión la preocupación por los jóvenes y su desarrollo. Chile, ha llevado a cabo un proceso de reformas a la educación en donde la presión social ha sido el detonante para que el Estado genere instancias que apunten a mejorar la calidad y equidad en la formación Según Román Pérez (2005), el concepto de aprendizaje en la educación tiende a centrarse en competencias, cuyo núcleo son las capacidades a potenciar en los jóvenes para el desarrollo de la inteligencia. Bajo esta realidad, la Universidad – desde el año 2014 – está implementando un Programa de Inserción y Acompañamiento a la Vida Universitaria¹³¹ (en adelante, PRIAVU), el cual ha generado una serie de acciones que buscan mejorar, entre otras situaciones, la retención. Se basa en implementar tutorías de pares, las que se conciben como un apoyo sistematizado, articulado y colectivo con el fin de que estudiantes

¹²⁹ Profesor - Académico de la Dirección de Bachillerato y Propedéutico – Vicerrectoría Académica

¹³⁰ Psicóloga - Jefa de la Unidad de Inserción y Acompañamiento Estudiantil – Dirección de Docencia – Vicerrectoría Académica

¹³¹ Este programa depende de la Dirección de Docencia y está en vínculo con las acciones y metas que el Convenio de Desempeño UCS1306 (financiados por el Estado de Chile – www.mecesup.cl) ha trazado para el área de Acompañamiento y Retención estudiantil en las cuales ha intervenido.

de niveles superiores – los tutores – generen un sostén en aquellos alumnos que por diversas razones ven su estadía académica en riesgo por aspectos de desempeño producido por el contexto vulnerable en que han estado generando vacíos conceptuales y psicosociales (Bellei, Trivelli, Vanni, & Orellana, 2015; Donory, 2006; Rodríguez, Pérez, Arenas, & Bilbao, 2007). Estos tutores son estudiantes de cursos superiores que siendo aventajados en sus asignaturas desean por lo mismo ser fuente de apoyo, entrega y dedicación, basando su actuar en valores como la cercanía, entrega, sencillez, amabilidad, responsabilidad, apertura al diálogo, compromiso y amor hacia el estudiante.

Palabras claves: Tutorías de Pares, Retención, Acompañamiento, Abandono

1. Introducción

En la educación superior en Chile, los estudiantes tienen cada vez más dificultades en la adaptación a la vida universitaria, esto es debido a la brecha existente entre educación media y educación superior. En este contexto, la situación de nuestros estudiantes no se diferencia de la gran mayoría que accede a la educación superior, sin embargo los estudiantes que ingresan a la UCSH lo hacen por varias vías, la primera es a través del Bachillerato, el cual tiene como requisito haber aprobado el programa de Propedéutico, la otra es por la vía de admisión regular (PSU), otra es la vía Tabla de Ponderaciones y finalmente, la admisión especial, en donde el estudiante ingresa a la UCSH como por ejemplo, deportista destacado, entre otras modalidades, lo que genera una diversidad de perfiles de estudiantes, los cuales hace necesaria la implementación de un programa que facilite y apoye la vida universitaria. El programa de tutorías que la universidad ha implementado, focaliza sus acciones, principalmente, en las tutorías las que en concordancia con el modelo educativo de la UCSH se desarrollan iniciativas de recepción, inducción y apoyo a los estudiantes de las cohortes de ingreso y tercer año por pares de cohortes superiores, teniendo presente el contexto de vulnerabilidad académica (medida a través de una prueba diagnóstico) y social (caracterización estudiantil realizado por la Dirección de Planificación y Desarrollo) que muchos de los alumnos poseen.

2. Contextualización

La matrícula de estudiantes de pregrado en educación superior chilena ha subido de 249.482, en el año 1990 a 1.162.306 al año 2017 (CNED, 2017), lo que representa un aumento en un 465%, generando así una inquietud por mejorar los índices de retención en el sistema terciario ya que la evidencia declara que cerca del 30% de la matrícula no finaliza sus estudios universitarios, (MINEDUC, 2016), sin embargo aquellos estudiantes que obtuvieron menos de 450 puntos en la PSU la tasa de deserción sube cerca del 50% (MINEDUC, 2014). Ante esta situación, se han generado iniciativas que benefician a los estudiantes mediante tutorías académicas, programas de nivelación académicas y programas propedéuticos en las universidades chilenas con el fin de retener a los jóvenes con talento académico. Empero, y puesto que diversos autores plantean que la deserción es el abandono que realiza el estudiante que cursa un programa académico sin que se reincorpore para finalizarlo (Canales & de los Ríos, 2009; Donoso & Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002; MINEDUC, 2012), por lo tanto el abandono es entendido como “el desprendimiento de las cosas” (Abbagnano, 2004, p. 522).

El abandono de los estudios de los jóvenes en las universidades chilenas, es considerado un problema, puesto no finaliza la carrera, generando un círculo vicioso y perpetuando las desigualdades sociales. Este abandono de los estudios ha sido abordado tradicionalmente desde la individualización del problema, siendo considerado como variable principal el aspecto económico de la decisión del estudiante de desertar de sistema educacional, sin embargo hay al menos dos grandes categorías las cuales explicarían los motivos de la deserción: académicas (rendimiento, tasa de aprobación, tipo de establecimiento) y socioeconómicas (ingreso percapital, contexto laboral y familiar) (Garzón & Gil, 2017; Vergara, Boj del Val, Barriga, & Díaz, 2017), generando así genera efectos colaterales tanto para el estudiante como para la sociedad, concibiendo un círculo vicioso sobre todo en aquellos estudiantes que provienen de sectores socialmente desfavorecidos, que desde una mirada bourdierana el origen social afectará el proceso educativo (Bourdieu & Passeron, 2013), es decir la desigualdad social de los estudiantes que ingresan a la universidad se traducirá en desigualdad académica.

Los índices de abandono universitario constituyen uno de los indicadores de deserción generando así una imagen sobre la capacidad de la gestión universitaria en una sociedad cada vez más compleja y exigente, además, Chile posee un segregado sistema de selección a la educación superior, en donde solo el 23,7% de los estudiantes que accede a la educación superior proviene del sector municipal (DEMRE, 2016). Esto conlleva a visualizar la brecha que la PSU genera entre los grupos socioeconómicos que se generan (Brunner, 2009), puesto que los estudiantes de escuelas del sector municipal, no abarcan por completo los contenidos que se establecen en el Marco Curricular Nacional (MINEDUC, 2016; OCDE, 2009). Sumado a esto, un 44% de los estudiantes que rindió la PSU obtuvo menos de 450 puntos (DEMRE, 2016) generando así la imposibilidad de postular a las universidades que están adscritas al Sistema Único de Admisión Nacional. Estos datos, más las dificultades para adaptarse a la vida universitaria, ha fundamentado que distintas universidades, y en especial la UCSH, hayan adoptado un sistema de tutorías, la que busca ser un mitigador de la deserción y por consecuencia un apoyo a los estudiantes más desfavorecidos.

Por lo tanto, al ser la deserción “un fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema (Contreras, 1989, pp. 31-32) que en muchos casos responde a un tipo de conducta en donde el estudiante decide voluntaria o forzosamente abandonar la universidad y es este fenómeno que el rol de las tutorías de pares se hace imprescindible, pues diversos estudios (Álvarez Pérez, Cabrera Pérez, González Afonso, & Bethencourt Benítez, 2006; García de Fanelli, 2015; Leyton, Fuenzalida, & Vásquez, 2012; Rué, 2013) plantean que los estudiantes no se retiran de la universidad exclusivamente por razones económicas, sino más bien mucho de estos abandonos responden a variables más sociales como la metodología docente en las clases, la malla curricular y el plan de estudio que muchas veces en vez de ser un proceso formativo es un proceso de alta exigencia en tiempo, el ambiente universitario y la vocación profesional del estudiante.

3. Las Tutorías

La función del tutor planteado por Gonzalez y Sunza (2006), es de facilitar los aprendizajes de los alumnos, debiendo centrar su labor en:

- Resolver inquietudes con respecto a la navegación en el curso.
- Informar oportunamente del espacio temporal indicado para el comienzo, desarrollo y cierre de las actividades, realizando las invitaciones previas pertinentes a cada participante.
- Entregar constantemente refuerzos positivos que motiven a los participantes a comprometerse con el desarrollo del curso.

Ante lo cual, y de acuerdo a distintos planteamientos (Donory, 2006; González Pérez & Solano Chía, 2015; Quintanal & Miraflores, 2013; Rodríguez et al., 2007), las características principales de la tutoría de pares que adopta el programa, se resumen en:

Tabla 1: características del tutor

Formativa	Entregar conocimientos y valores para enfrentar los requerimientos del proceso formativo en un ambiente de confianza y aceptación mutua.
Preventiva	De acuerdo al sistema preventivo salesiano, el tutor deberá promover la protección y minimizar los factores de riesgos que el par esté expuesto. Sin dejar pasar tiempo.
Integral	Promueve una formación en todos los aspectos tanto académicos como emocionales
Inclusiva	Se asegura la atención de los estudiantes que requieran de tutoría, sin importar su dificultad, entre otros aspectos.
Permanente	El tutor está constantemente apoyando a su par.

En el caso de las tutorías que se implementan en la UCSH, son coordinadas por el equipo PRIAVU, y ejecutado por estudiantes de Pregrado, en calidad de tutores pares, habiendo además un trabajo con docentes que, en forma paralela, son coordinadores de acompañamiento designados por los directores de las respectivas carreras. Dentro de las funciones de los docentes, está el de derivar al programa a aquellos estudiantes que por diversos medios están obteniendo un bajo rendimiento además de otras variables a considerar como por ejemplo, baja asistencia a clases. El trabajo tutorial se implementa de manera progresiva y por etapas, se inicia con un diagnóstico que se aplica a toda la cohorte que ingresa a la universidad, posteriormente y en base a los resultados de las pruebas, se ejecutó una nivelación de forma inicial para la Facultad de Ciencias de la Salud, pues esta facultad presenta altos índices de reprobación. Se espera que en los próximos años abarcar a las demás facultades. Posterior al diagnóstico y a la nivelación, sobre la base de los resultados, se convoca a estudiantes que presentan bajos puntajes en las respectivas pruebas a tutorías disciplinares. Esta etapa consiste en una modalidad de acción tutorial presencial, cuyo objetivo es, a través de la práctica guiada, corregir y reforzar el aprendizaje de los estudiantes para enfrentar con éxito las actividades curriculares. Por otro lado, las acciones tutoriales de acompañamiento; se dirigen a estudiantes de 3° año de las carreras que presentan riesgo de deserción o eliminación en base al rendimiento académico que han obtenido. El objetivo de esta acción es realizar un trabajo personalizado o en grupos que permita conocer las dificultades que obstaculizan el logro de una trayectoria académica exitosa y requieren de una atención integral. Los contenidos a trabajar se acuerdan con el estudiante y pueden ser: orientación en estrategias de estudio y aprendizaje, apoyo académico de actividad curricular, información institucional y orientación en la elección de itinerarios, vinculación con red de apoyo interna, participación estudiantil, u otras que se definan según necesidades.

En resumen, las tutorías de pares que la universidad ha adoptado se forjan como un apoyo coordinado y colectivo dirigido a los estudiantes que lo requieran. En este contexto, el apoyo tutorial es valioso, pues influye en la prevención de la deserción (Donory, 2006; Pérez, 2012; Rodríguez et al., 2007).

4. Metodología

El presente estudio se realizó bajo una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo para comprender y analizar el rendimiento de los estudiantes que han participado del programa de tutorías, en la que se comparan sus calificaciones con aquellos estudiantes de su misma cohorte que no participaron de las tutorías, además de una aplicación de una encuesta de satisfacción de los tutoriados hacia las tutorías recibidas. La muestra la componen 1500 estudiantes que han estado en el programa entre los años 2014 y 2016 respectivamente de las distintas carreras que la universidad imparte.

5. Resultados

La presentación de resultados se realizó atendiendo meramente al análisis descriptivo. En las siguientes tablas se puede apreciar tanto la cantidad de estudiantes tutoriados por área del conocimiento como del promedio obtenido en comparación con sus pares.

Tabla 2: Número de estudiantes que participaron en tutorías y talleres

Años	Tutorías				Total tutoriados
	Ciencias Básicas	Matemática	Otras	Talleres	
2014	134	55	8	272	469
2015	103	95	9	668	875
2016	380	181	61	478	1.100
Total, tutoriados	617	331	78	1.418	2.444

En la tabla 2 se puede apreciar que las tutorías, desde su implementación, han ido aumentando considerablemente de 469 tutorías que se inician el en año 2014 a 1100 para el año 2016, en los distintos apoyos tutoriales que el programa ofrece.

Tabla 3: Promedios de calificaciones entre tutoriados y no tutoriados por año

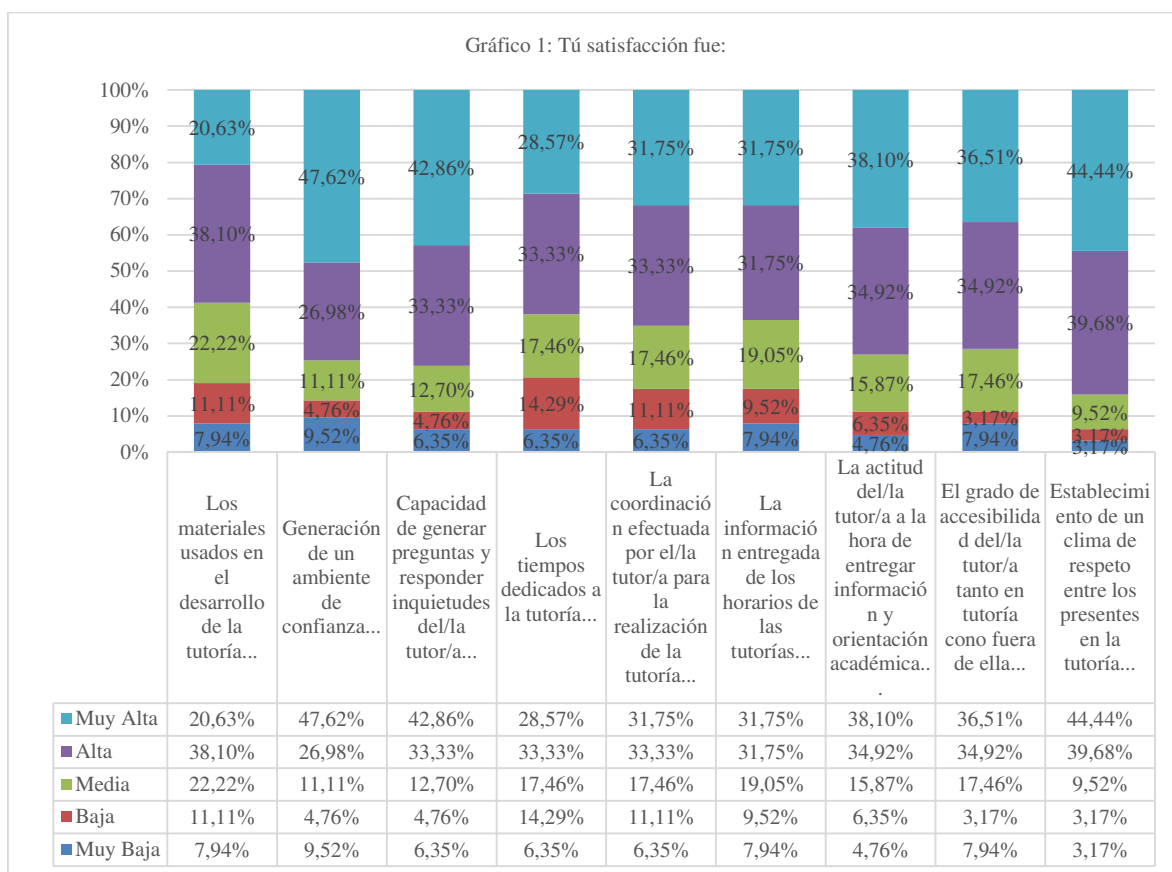
Años	Tutoría	Sin tutoría	Total, general
2014	4,42	4,21	4,24
2015	4,27	4,01	4,04
2016	4,32	4,39	4,38

Total, general	4,33	4,26	4,27
----------------	------	------	------

Como se puede considerar en la tabla 3, los estudiantes que han participado del programa de tutorías presentan mejorías en su desempeño, que, si bien el promedio no presenta una alta brecha, son estudiantes que en las distintas pruebas de diagnósticos han obtenido un puntaje muy bajo por sobre los otros estudiantes.

Por otro lado, se ha evaluado la satisfacción de aquellos estudiantes que han participado del programa, siendo éste una forma de generar una mejora continua en el proceso que se lleva a cabo.

Ilustración 1: Grado de satisfacción



Los datos que arroja la encuesta de satisfacción, plantean un desafío, puesto que en la mayoría de las dimensiones que mide, éstas están por sobre el 50% de apreciación “alta” y “muy alta”. Sin embargo, estos números llaman a mejorar aún más el proceso llevado a cabo en el programa.

6. Conclusiones

El programa de tutorías de la UCSH, ha generado instancias de mejora en aquellos estudiantes que han presentado un bajo rendimiento, mejorando las expectativas que tiene respecto al estudio y tenga las herramientas necesarias para una eficaz permanencia en la universidad, pues desde una mirada bourdierana el origen social se traducen en desigualdad en el éxito educativo comparado con estudiantes que provienen de clases sociales altas y con mejores procesos de formación académica. Ante esto, la función tutorial de los pares, tiene una fundamentación en la búsqueda de la formación integral de los estudiantes, considerando que estos no solo deben recibir una formación académica, sino que además deben desarrollarse adecuadamente en todos los aspectos que un tutor debe desempeñarse, generando así una mitigación respecto a los índices de abandono que la universidad tiene.

Comúnmente, las tutorías son reconocidas como una instancia de “aprendizaje experiencial centrado en el estudiante donde el tutor le muestra o modela diversas formas de trabajar por medio del denominado trabajo guiado o situado.” (López Carrasco, 2013, p. 295). La UCSH plantea un sistema de tutorías, más allá de la tradicional asesoría académica, sino que atiende a los jóvenes en todos sus aspectos, en donde la figura del tutor par entabla procesos comunicativos y de interacción personalizada o en grupos, en donde, y en función de sus necesidades, este par va guiando el proceso formativo, acompañándolo en el crecimiento académico, que desde una mirada vigostkiana, el tutor tiene que adoptar un papel de facilitador más que de un contenidista puesto que esta cercanía favorecerá un aprendizaje más profundo (Vigotsky, 1989). Cabe señalar que las tutorías un cambio en la forma en que los estudiantes aprenden, sobre todo cuando ésta es llevada por un par, permitiendo construir esquemas bajo un mismo código y fortaleciendo el aprendizaje situado. Bajo esta realidad, el tutor genera una relevancia en los procesos formativos de sus pares de cursos inferiores.

Finalmente, cabe destacar que la retención ha subido de un 74% a un 81% (UCSH, 2016), mostrando así que acciones como el PRIAVU y la tutoría de pares han impactado en la retención de los estudiantes de primer año.

Por último, ¿Será que debemos tensionar los procesos formativos hacia una colaboración de pares para evitar el abandono de los estudiantes?

Agradecimientos

Los autores agradecen a los estudiantes tutores, ellos han hecho posible esta noble acción de apoyar a sus pares que muchas veces va más allá de sus capacidades y tiempo.

7. Referencias Bibliográficas

Abbagnano, N. (2004). Diccionario De Filosofía (4 ed.). Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- Álvarez Pérez, P. R., Cabrera Pérez, L., González Afonso, M. C., & Bethencourt Benítez, J. T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27, 349-363.
- Bellei, C., Trivelli, C., Vanni, X., & Orellana, V. (2015). *El gran experimento* (1 ed.). Santiago: LOM Ediciones.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2013). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (3 ed.). United States: Siglo Veintiuno Editores.
- Brunner, J. (2009). *Educación Superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Canales, A., & de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*(30), 50 - 83.
- CNED. (2017). *Índices Tendencias Educación Superior 2017*. Extraído el 20 de agosto de 2017 desde http://cned.cl/sites/default/files/tendencias_matricula_pregrado_2017.pdf
- Contreras, G. (1989). *Deserción en las instituciones de educación superior-UNISUR MDU*. Bogotá. Universidad de los Andes
- DEMRE. (2016). *Compendio estadístico. Proceso de Admisión Año Académico 2015*. Santiago: Universidad de Chile.
- Donory, L. (2006). Tutorías: Una instancia más para el acompañamiento en educación integral. *Universidad Iberoamericana de León*. Extraído el 15 de agosto de 2017 desde http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/08032006_TUTORIAS.pdf
- 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. doi:10.4067/S0718-07052007000100001
- García de Fanelli, A. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública *Revista Fuentes*(16), 85-106.
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324.
- González Pérez, A., & Solano Chía, J. M. (2015). *La función de tutoría*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gonzalez, R., & Sunza, F. (2006). Perfil y formación del tutor para el acompañamiento de estudiante. Extraído el 10 de agosto de 2017 desde <http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/doc3.htm>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*(17), 91-108.
- Leyton, D., Fuenzalida, V., & Vásquez, A. (2012). La experiencia académica y social de estudiantes vulnerables en dos tipos de IESU (Instituciones de Educación Superior Universitaria): Avances de investigación. Contextos formativos y sociales de Programas propedéuticos en Chile; una aproximación a sus principales características y factores., 39-50.
- López Carrasco, M. Á. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC: aprendizaje basado en competencias* (1 ed.). Mexico: Pearson Educación.
- MINEDUC. (2012). Deserción en la educación superior en Chile. *Serie Evidencias*, 1(9).
- MINEDUC. (2014). *Retención de primer año en educación superior*. Extraído el 20 de agosto de 2017 desde http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf
- MINEDUC. (2016). *Informe de Retención de 1er año de Pregrado – Cohortes 2011 - 2015*. Extraído el 20 de agosto de 2017 desde http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/informe_retencion_sies_2016.pdf
- OCDE. (2009). Panorama de la Educación 2009: Indicadores de la OCDE. Extraído el 20 de agosto de 2017 desde <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43654730.pdf>
- Pérez, M. (2012). *Análisis comparado de indicadores de educación en Chile respecto de la OCDE*. Paper presented at the Coloquio "Chile y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)", Santiago.
- Quintanal, J., & Miraflores, E. (2013). *Un modelo de tutoría en la universidad del siglo XXI*. Madrid: Editorial CCS.
- Rodríguez, M. V., Pérez, B., Arenas, M., & Bilbao, A. (2007). La acción tutorial en la universidad en el marco del espacio europeo de educación superior. *XV Jornadas ASEPUMA*.
- Román Pérez, M. (2005). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento* (1 ed.). Santiago: Editorial Conocimiento.
- Rué, J. (2013). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.
- UCSH. (2016). *Informe de evaluación institucional. Acreditación institucional 2016. Comisión Nacional de Acreditación (CNA)*. Extraído el 10 de agosto de 2017 desde http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/acreditacion/institucional/Informe_Institucional_de_Evaluacion_2016.pdf
- Vergara, R., Boj del Val, E., Barriga, O., & Díaz, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 609-630.
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

LA LOTERÍA COMO ESTRATEGIA PARA LA APROPIACIÓN DEL REGLAMENTO INSTITUCIONAL, PROPUESTA CONTRA EL ABANDONO ESCOLAR: PROYECTO PILOTO, LOGROS Y DESAFÍOS.

Línea temática: Prácticas de integración universitarias

Serrano Díaz Laura
Cruz Ochoa Cristian

Facultad de Medicina y Cirugía de Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

pachicoria@gmail.com
crizerochoa@gmail.com

Resumen. Si bien es cierto que hablar sobre abandono escolar es un tema complejo por la naturaleza de la problemática, se debe saber también que ninguna estrategia de intervención aislada es suficiente para evitar o disminuir este fenómeno que engloba diversos factores como los económicos, personales, psicoemocionales, entre otros y que afectan de manera significativa la vida académica del estudiante, situándolo en condiciones vulnerables y coartando su integración a la vida universitaria. Nuestro ejercicio como tutoras ha permitido conocer las diversas problemáticas tanto académicas como personales que impactan en el proceso de formación de nuevas generaciones de médicos generales. Pudimos constatar que algunas de estas problemáticas podían solucionarse poniendo en práctica el reglamento interno, sin embargo, el desconocimiento del mismo por parte del estudiante impide que reconozca los derechos y obligaciones que la facultad le ofrece, quedando en un estado de indefensión e incertidumbre limitando su desarrollo académico y personal, situación que en ocasiones converge en el abandono escolar. Por ende, cada tutor debe seleccionar con base a su contexto el curso de acción que considere más adecuado para abordar esta problemática; es también sabido que a pesar de las múltiples investigaciones realizadas para su estudio, las propuestas prácticas para contrarrestar dicho fenómeno aún son limitadas. Por lo tanto, como tutoras comprometidas y sabedoras de la importancia y el impacto que tiene esta problemática en el estudiante, hemos construido un juego de lotería el cual tiene como eje axial la socialización y el análisis del conjunto de normas que rigen y ordenan la convivencia académica estudiantil; diseñado en apego al reglamento interno que rige la vida académica y administrativa de la Facultad de Medicina y Cirugía de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, con el propósito de integrar y fomentar el sentido de pertenencia, acompañamiento y evaluación de los aprendizajes que les ofrece el reglamento, proporcionándole al estudiante las herramientas necesarias para enfrentar situaciones adversas que impacten en su desarrollo académico y personal, de una forma única, dinámica y diferente; alcanzando como resultado de esta propuesta mantener su interés por conocer e

interpretar sus derechos y obligaciones, además de promover su autonomía y responsabilidad como sujeto reflexivo. Al mismo tiempo que este proyecto más que un simple engranaje de actividades, sea un proceso dialéctico entre la realidad del sujeto en formación y la responsabilidad institucional que permita abordar desde una mirada crítica el abandono escolar.

Palabras Clave: Tutoría, Reglamento Interno, Abandono Escolar, Lotería.

1. Introducción

La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) declara que es una universidad pública de *calidad*, incluyente y participativa, en donde toda la comunidad universitaria, es protagonista de su desarrollo con extensión hacia la sociedad (2016), apegada a estas declaraciones, la Facultad de Medicina y Cirugía (FMC), las aborda haciendo énfasis en la atención integral del estudiante por medio del programa de acción tutorial (2007), cuyo propósito es favorecer la permanencia, el desempeño, la continuidad y el egreso, generando profesionistas que respondan a las necesidades actuales que la sociedad demande. En este contexto, “la calidad comprende el mejoramiento de todas las actividades y funciones sustantivas desarrolladas en las Instituciones de Educación Superior, independientemente de la misión institucional y las condiciones normativas de cada disciplina (UNESCO, 1998).

En lo que compete a la FMC refleja estas acciones tanto en su filosofía institucional como en la normatividad de su política educativa, y en fortalecimiento al PDI, se ubica el programa de acción tutorial el cual se ocupa en desarrollar y poner en práctica estrategias para abatir el índice de abandono escolar, procurando integrar y fomentar el sentido de pertenencia, acompañando los procesos y apoyando el desarrollo de la trayectoria estudiantil, así como también dar seguimiento, acompañamiento y fortalecimiento de su formación integral para favorecer la permanencia, el desempeño, la continuidad y el egreso del estudiante. Sin embargo, nosotras, yendo más allá de la tutoría y situadas desde el acompañamiento del estudiante, hemos observado que pese al gran esfuerzo institucional para la implementación de dichas estrategias no se ha logrado disminuir la prevalencia del abandono escolar.

En este sentido, si bien es cierto que hablar sobre abandono escolar es un tema complejo por la naturaleza de la problemática, se debe saber también que ninguna estrategia de intervención aislada es suficiente para evitar o disminuir el abandono, por ende, cada tutor debe seleccionar con base a su contexto el curso de acción que considere más adecuado; es también sabido que a pesar de las múltiples investigaciones realizadas para su estudio, las propuestas prácticas para contrarrestar dicho fenómeno aún son limitadas. Por lo tanto, el proyecto piloto que a continuación se presenta lo diseñamos en apego al reglamento interno (RI) que rige la vida académica y administrativa de la FMC-UABJO (2008), y más que un simple engranaje de actividades, sea un proceso dialéctico entre la realidad del sujeto en formación y la responsabilidad institucional que permita abordar desde una mirada crítica el abandono escolar.

2. Justificación

Según estudios realizados sobre el tema, los factores que influyen en el abandono escolar engloban diversos ámbitos como lo son los familiares, personales, económicos,

culturales por mencionar algunos, y es aquí, quizá el momento ideal para cuestionar ¿Cómo la enseñanza de un reglamento escolar puede contribuir a contrarrestar el abandono escolar? Pues bien, con base a los años de experiencia como tutoras nos ha permitido conocer las diversas problemáticas tanto académicas como personales que impactan en el proceso académico de formación de nuevas generaciones de médicos generales. Varias son las problemáticas, sin embargo, centraremos la atención en tres de ellas, como lo son la económica, psicoemocional y normativa, debido a la incidencia observada de las mismas en la vida académica de los estudiantes, sin soslayar las demás factores. En lo referente a la parte económica, la mayoría de la población estudiantil es foránea y en algunos casos de escasos recursos económicos, situación que limita al estudiante a la adquisición de material didáctico, uniformes, transporte, hospedaje, libros y alimentación, por el deterioro e impacto que este significa en su situación financiera. El conocimiento del programa de becas que oferta la institución y la obtención de alguna de ellas, permitiría coadyuvar con esta problemática; otro problema que aqueja es del ámbito psicoemocional, el alto índice de estrés, depresión y baja autoestima, someten al deterioro de su desarrollo personal y por ende académico, en este caso, aun sabedores de la existencia del departamento de psicopedagogía desde su inclusión a la institución, desconocen el servicio que este ofrece en lo referente a su gratuidad, hacer uso del mismo contribuiría a disminuir este fenómeno; de igual modo, el desconocimiento de la parte normativa que regula la vida académica del estudiante vulnera los derechos del estudiante; conocer su reglamento le proporcionará la herramientas necesarias para enfrentar situaciones en las cuales les sea impedido ser evaluado en apego al reglamento, o en alguna otra situación administrativa, académica o de convivencia que se le presente, procurando sus derechos y obligaciones como estudiantes.

Nada de lo expuesto hasta aquí afirma que esta sea la única solución a los problemas que enfrenta el estudiante, por el contrario, el propósito es dejar en claro la transversalidad del reglamento en la vida académica del estudiante, garantizando en cada una de sus normas el bienestar del mismo. Cabe mencionar que la problemática antes señalada fue identificada a través de la observación e interacción de grupos focales con estudiantes, sustentando nuestro supuesto a través de la implementación de la entrevista tutorial que aplicamos al inicio de las mismas, con el propósito de conocer aspectos personales, económicos, académicos y normativos que nos permitieran establecer estrategias para trabajar aquellos aspectos que limiten u obstaculicen algunos de las condiciones antes mencionados. Obteniendo como resultados que el 68 por ciento de los estudiantes de primer año, desconoce el RI de la facultad. No obstante y pese al desconocimiento del reglamento por parte del estudiante no es la única problemática a la que nos enfrentamos como tutoras, sino más bien a la enseñanza del mismo, lo cual es por sí solo un reto a vencer.

Quizá nos cuestionarán la inclusión de la lúdica al nivel superior, ya que en ocasiones no es bien visto que estudiantes de nivel superior, considerados como adultos aprendan jugando ¿acaso su edad es una limitante para privarlo de este privilegio? (Becerril Andrés, 2013-2014) Señala que “el juego es una actividad placentera que incrementa la motivación durante el aprendizaje y despierta la curiosidad del alumnado”, ya que dentro de los múltiples beneficios que la lúdica ofrece, es generar un clima de confianza en el cual el estudiante sea capaz de expresar sin miedo sus dudas, facilitando así su proceso de aprendizaje y motivándolos.

Luego entonces, jugar a la lotería permite proporcionar información de relevancia para el estudiante, y en este contexto utilizando el juego como eje axial para socializar y analizar el RI de la FMC coadyuvando, integrando y fomentando el sentido de pertenencia, a guiar los aprendizajes de una forma única, diferente, al mismo tiempo de evaluar los conocimientos y habilidades obtenidos, motivando a mantener el interés por conocer sus derechos y obligaciones, además de inducirlo hacia la autonomía, reflexividad y responsabilidad. Es decir, lo estimula: a ser creativo, reflexivo y a otorgarle un significado a estos fenómenos, a buscar soluciones a problemas de su realidad concreta. A ser reflexivo en el hecho de objetivar, es decir, que el estudiante asuma una postura de construcción de las cosas con la intención de dialogarlas para comprenderlas. Con el juego de lotería, nuestro interés es poner en práctica el discernir y reforzar los preceptos que norman el trayecto académico de nuestro estudiante de una manera dinámica, proporcionándole las herramientas necesarias para su integración al nivel superior.

3. Desarrollo

Es por esta razón, la inquietud de romper con una propuesta letárgica, que nos lleva a realizar una metodología diferente, utilizando el juego como eje axial para socializar y analizar el conjunto de normas que rigen y ordenan la convivencia en la FMC; de una manera dinámica y significativa rompiendo el paradigma tradicional en que hasta estos días se ha venido enseñando el RI, como se muestra en la Fig. 1, el cual está fundamentado en la ley orgánica de la UABJO, señalando en este, los acuerdos tomados por el Honorable Consejo Universitario. FMC (2008).



Fig. 1. Elementos de la lotería y los sujetos participantes

Por lo tanto, pre-ocupadas en esta problemática hemos construido un juego de lotería con base, en los capítulos de mayor relevancia del RI de la FMC, cabe señalar que la selección de este juego nos permitiría trabajar de manera grupal con los estudiantes, tal como se evidencia en las Figuras 2 y 3, ya que por el número total de cartas del que se compone la lotería, nos permitió abordar un rango amplio sobre los artículos del reglamento que consideramos más importantes revisar, consideración hecha con base a una previa revisión minuciosa del reglamento por nuestra parte.



Fig.2. Participación activa de los estudiantes

Otro factor que tomamos en cuenta fue la fácil adaptación del reglamento a la lotería, la cual la conformamos por 40 cartas y 8 tablas. En la figura 3, se puede observar la dinámica en la cual se les muestra la imagen a los estudiantes, para que la relacionen con la pregunta planteada. Por citar un ejemplo, la imagen antes mencionada hace referencia al número “80” y la pregunta versa de la siguiente manera: Además de cumplir con el promedio requerido para no presentar examen ordinario ¿Cuál es el porcentaje mínimo de asistencia que debo cubrir durante el semestre o año escolar?; la dinámica establecida en el juego fue plantear en un primer momento la pregunta y esperar la respuesta por parte de los estudiantes, para que, en un segundo momento, mostrar la imagen que representaba la respuesta correcta y de esta manera complementar su tabla para poder ganar el juego, demandando así la atención total del estudiante.



Fig. 3. Interacción tutoras – tutorados

La implementación de proyecto piloto se llevó a cabo en salones de la facultad, durante las horas establecidas para la tutoría grupal. En este ambiente, los estudiantes siempre mostraron disposición para la realización de la dinámica y una participación activa.

4. Resultados:

Posterior a la implementación de la lotería, se conformaron grupos focales de 6 estudiantes cada uno para conocer más a fondo sus apreciaciones y su sentir acerca del juego de la lotería, si ésta había contribuido en su formación y de qué forma. En su mayoría expresaron haber disfrutado jugar a la lotería, haber aprendido jugando, lo que para ellos fue una experiencia desestresante y la calificaron como agradable pero sobre todo útil a su condición de estudiantes, además de haber referido que desconocían varios aspectos importantes del reglamento y sobre todo que el haber realizado esta dinámica les había ayudado considerablemente.

La lotería implementada es una herramienta lúdica e innovadora, que permitió al estudiante comprender su reglamento de una forma amena y significativa; logrando establecer un clima de confianza entre tutoras-tutorados permitiendo que el estudiante expresara sus dudas e incluso alguna inconformidad o situación vivida que obstaculizo su formación dentro de la institución, logrando que el estudiante discerniera su reglamento y lo contextualizara; consiguiendo despertar en el interés por leer y comprender su reglamento.

Los estudiantes mostraron interés por conocer y acceder a las diferentes becas que la institución ofrece, como una alternativa que coadyuvará a dirimir su situación económica, ya que este es un factor que afecta severamente la formación académica del estudiante.

Del mismo modo, algunos estudiantes fueron canalizados al departamento de psicopedagogía para recibir atención psicológica, y subsanar las problemáticas que los aquejan y que impacta en su desarrollo académico, logrando el autocontrol de sus emociones.

Es importante señalar que al finalizar el semestre, algunos tutorados con lo que se había implementado esta dinámica, mostraron interés en adquirir o en su caso releer el reglamento para afrontar situaciones que se les presentaron al término del semestre y que estaban relacionados con los procesos de evaluación que se llevaba a cabo en esos momentos.

Cabe mencionar que debido a la reciente implementación de este proyecto no fue posible proyectar resultados a largo plazo, sin embargo los resultados alcanzados a corto plazo fueron expuestos con anterioridad, reflexionando sobre los logros y desafíos del mismo, con miras de mejora. Es por ello el interés de implementar nuestro proyecto en el curso de inducción con los estudiantes de nuevo ingreso, como una propuesta lúdica e innovadora de apropiación del reglamento institucional, considerándolo no sólo como un documento administrativo sino como una herramienta que lo acompañe durante su formación académica.

5. Conclusiones

Dentro de las aportaciones más significativas de nuestra propuesta, fue lograr que el estudiante visualizara al reglamento como herramienta que le ofrece salvaguardar sus derechos y obligaciones, canalizando de igual forma sus necesidades con las autoridades correspondientes para su pronta solución, dejando atrás la apreciación letárgica que significaba para él la revisión de un reglamento.

Haciendo un análisis crítico y reflexivo de nuestro proyecto desde nuestra mirada como tutoras, la experiencia fue muy enriquecedora, se pudo identificar puntos a reforzar en la

dinámica y los tiempos de la misma. Sin embargo lo logros obtenidos fueron significativos, pudimos comprobar que la lúdica no tiene un rango de edad establecido o quizá una fecha de caducidad, por el contrario, su integración en el nivel superior es un parte aguas de oportunidades que puede ser utilizada en diversas disciplinas y que aporta múltiples beneficios.

Referencias

- Becerril Andrés, H. (2013-2014). El juego como técnica didáctica en el aprendizaje y la enseñanza del inglés dentro de un contexto CLIL. España: Universidad de Valladolid.
- FACULTAD DE MEDICINA Y CIRUGÍA. (2008). REGLAMENTO INTERNO. OAXACA: UABJO.
- Facultad de Medicina y Cirugía UABJO. (2007). Programa de Tutorías. Oaxaca.: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- UABJO. (2016). Primer informe de acciones universitarias.Extraído el 10 de Octubre de 2017 desde: http://www.uabjo.mx/media/1/2017/07/PRIMER_INFORME_Ok_04_07_17.pdf
- UNESCO. (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (pág. 141). París: ED-98/CONF.202/CLD.49.

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO PARA LA PERMANENCIA IMPLEMENTADAS EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS. BOGOTÁ - COLOMBIA

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria.

Ramos Martín, Diana Ximena¹³²
Fonseca Fonseca, Juan Carlos
Universidad Santo Tomás - COLOMBIA
e-mail: diana.ramos@usantotomas.edu.co
e-mail: juanfonseca@usantotomas.edu.co

Resumen. Para la Universidad Santo Tomás (USTA) la formación integral representa una responsabilidad social y se consolida como uno de los pilares de la misión institucional, en este orden, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la define como “*el desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal*” (Universidad Santo Tomás, 2004); esta responsabilidad implica estar atentos a las necesidades cambiantes de los estudiantes que pueden poner en riesgo su permanencia académica. En este orden, el Programa de Psicología, a través de su Programa de Desarrollo Integral Estudiantil (PDIE), ha venido abanderando algunos procesos académicos donde el objetivo principal es acompañar al estudiante desde su entrevista de ingreso, su participación, hasta el día que finaliza sus estudios a través del acompañamiento a la vida laboral. El PDIE, en coherencia con el PEI, busca diseñar estrategias para promover el desarrollo armónico de todas las dimensiones que conforman la condición humana; en este orden se comprende que este desarrollo no es uniforme, ni cuenta con una

-
- ¹³² **Diana Ximena Ramos Martín:** Psicóloga y Magíster en Psicología Clínica y de Familia. Coordinadora Programa de Formación Integral Estudiantil (PDIE), docente y supervisora de prácticas profesionales del Programa de Grado de Psicología de la Universidad Santo Tomás.
Correo electrónico: diana.ramos@usantotomas.edu.co
Institución: Universidad Santo Tomás-Facultad de Psicología
Bogotá- Colombia.
 - **Juan Carlos Fonseca Fonseca:** Psicólogo y Magíster en Psicología Clínica y de Familia. docente de acompañamiento y supervisor de prácticas profesionales del Programa de Grado de Psicología de la Universidad Santo Tomás.
Correo electrónico: juanfonseca@usantotomas.edu.co
Institución: Universidad Santo Tomás-Facultad de Psicología
Bogotá- Colombia.

estructura establecida que se aplique a todos los estudiantes de manera rígida, sino que representa la construcción de un contexto propicio que rescata la individualidad y promueve la evolución de las diversas fortalezas de cada ser humano. Estas estrategias de acompañamiento, han permitido velar por la permanencia de los estudiantes, la cual se comprende como un trabajo colaborativo que no solamente involucra al Estudiante y la Universidad, sino también a otros contextos, como la Familia. Al participar en la Línea Temática: Prácticas de integración universitaria, se pretende dar a conocer los diversos procedimientos que se han implementado desde el PDIE, para garantizar el desarrollo integral en el Programa de Psicología.

Descriptores o Palabras Clave: Desarrollo integral, Acompañamiento, Participación, Permanencia.

1. Introducción

Para la Universidad Santo Tomás representa una responsabilidad social la formación de profesionales idóneos, capaces de responder a las necesidades de la sociedad de hoy; esta responsabilidad implica trascender de la formación tradicional a una integral que se ocupa de la construcción de competencias como profesional y como ser humano. Lo anterior, desde una comprensión ecológica, conlleva a observar las dinámicas emergentes entre los diversos sistemas que se convocan en el ingreso, participación, permanencia y graduación oportuna del estudiante Tomasino.

Estas dinámicas emergentes, permiten pensar en la importancia de un sistema de desarrollo integral estudiantil. Según el documento macro de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil, de ahora en adelante identificado con la sigla UDIES, este sistema hace referencia al “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 monitorias, 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” (Universidad Santo Tomás, 2014. p. 8).

Con base en lo anterior, el Programa de Desarrollo Integral Estudiantil del Programa de Psicología, de ahora en adelante identificado con la sigla PDIE, desarrolla múltiples y variadas actividades con base en las necesidades específicas del estudiante, cabe resaltar que estas acciones surgen de las observaciones hechas por los mismos estudiantes, docentes y directivos que conforman cada semestre/nivel, con base en las

necesidades del momento. Es importante resaltar el trabajo activo y creativo que desarrollan los practicantes-psicólogos en formación del contexto del PDIE, ya que son ellos, junto con el líder del PDIE, quienes logran hacer un acercamiento a la población y traducen las demandas en acciones que apuntan al fortalecimiento del bienestar en la División de Ciencias de la Salud, teniendo en cuenta que algunas de estas actividades se desarrollan de forma conjunta con el programa de Cultura Física, Deporte y Recreación.

2. Estrategias de acompañamiento

De acuerdo con lo reportado por el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES, 2017), en la Tabla 1, se puede observar el reporte de la tasa de deserción por período, dando cuenta de un registro histórico de la facultad desde el año 2011:

Tabla 1.

Tasa de deserción por Período

Período	2011-1	2011-2	2012-1	2012-2	2013-1	2013-2	2014-1	2014-2	2015-1	2015-2	2016-1
Desertores	24	21	33	17	17	24	32	14	54	29	23
Deserción	26.37%	23.86%	26.83%	14.78%	10.12%	11.01%	9.41%	3.59%	10.74%	5.70%	3.70%
Retención	73.63%	76.14%	73.17%	85.22%	89.88%	88.99%	90.59%	96.41%	89.26%	94.30%	96.30%

Fuente: Reporte SPADIES 2017

Como se observa en la tabla, hay una reducción significativa del porcentaje de deserción desde 2013-1, por lo que se puede inferir que las estrategias que se han implementado en pro de hacer seguimiento y acompañamiento a los estudiantes que ingresan al programa de Psicología en la universidad tienen una incidencia positiva en la disminución de las tasas de deserción por período de la facultad. Algunas de estas estrategias de acompañamiento son:

2.1 Actividades de desarrollo estudiantil

En el marco del Sistema de Desarrollo Integral del Estudiante, el PDIE del programa de psicología desarrolla múltiples y variadas actividades a partir de los intereses y las necesidades específicas del estudiante. En la tabla 2 se presenta el resumen de algunas de las intervenciones grupales desarrolladas, junto con el número de asistentes a cada una a lo largo del año 2012 a 2017:

Tabla 2.

Actividades del Programa de Desarrollo Integral Estudiantil 2012– 2017 I

ACTIVIDAD	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total participantes
1. Intervención grupal para la adaptación a la ciudad (exclusivo para estudiantes que vienen de otros países o ciudades)	2	4	3	2	3	4	18

2. Intervención grupal para la adaptación a la vida universitaria	114	110	130	119	210	103	786
3. Capacitación de monitores académicos	49	22	13	20	26	34	164
4. Intervención grupal para el desarrollo personal (Salud mental, inteligencia emocional, liderazgo, aprendizaje experiencial, proyecto de vida, consumo de sustancias psicoactivas)	434	130	111	378	789	282	2124
5. Taller caracterización familiar	17	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	No Aplica	17
6. Evaluación de estilos de aprendizaje y hábitos de estudio	31	124	30	142	87	62	476
7. Intervención grupal preparación mundo laboral (aviso clasificado, hoja de vida, entrevista laboral)	28	90	90	90	80	90	468

Fuente: PDIE Programa de Psicología 2017

Teniendo en cuenta que semestre a semestre, estas actividades pueden cambiar o desaparecer como se puede observar en la actividad número 5, taller caracterización familiar, la cual solo se aplicó durante el año 2012 (por eso registra “No aplica” en los demás años), se puede observar, que se busca la participación activa de los estudiantes, y desde aquí se construyen actividades que den cuenta de sus necesidades. Se observa una significativa participación en actividades sobre desarrollo personal, estilos de aprendizaje (con asistencia mayoritaria de estudiantes de primer nivel) y preparación para el mundo laboral, en colaboración con la Coordinación de Prácticas profesionales del Programa de Psicología.

2.2 Monitores académicos

Desde el Proyecto educativo del Programa de la universidad (2011), se presenta el proyecto de monitorías, como una estrategia de acompañamiento que cumple dos objetivos, siendo el primero apoyar a los estudiantes en los diferentes espacios académicos, de manera que reciban una orientación de pares en contextos extra-clase que les permita desarrollar sus competencias y afianzar los conceptos trabajados. El segundo objetivo consiste en generar una especie de semillero para la labor docente dentro del mismo programa.

Esta estrategia se coordina desde el liderazgo del PDIE del programa de Psicología y se desarrolla conjuntamente con la UDIES. Con base en este trabajo colaborativo, surge el Proyecto de formación pedagógica y didáctica a monitores académicos (Universidad Santo Tomás, 2014), el cual especifica los criterios de selección y evaluación de los monitores, acorde a las funciones que están explícitas en el Reglamento Estudiantil Pregrado, Artículo 112, donde el nombramiento de monitor se define como “una distinción académica que habilita al estudiante como auxiliar del docente, en cursos inferiores al que está cursando.

Por otro lado, el Reglamento de Auxilios y Descuentos Educativos, especifica que el beneficio del descuento del 10% sobre el valor de la matrícula, además de no sumarse a otro que el estudiante ya esté recibiendo, se otorga desde el cuarto al último

semestre del programa. La Tabla 3 presenta el número de monitores que ha tenido la facultad de Psicología por semestres desde el 2012 al 2017 I:

Tabla 3.

Número de monitores por semestre programa de psicología 2012-2017 I

Año	2012		2013		2014		2015		2016		2017
Semestre	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I
Número de monitores académicos inscritos	20	29	19	20	7	6	11	9	16	15	13

Fuente: PDIE Programa de Psicología 2017

Con base en lo mencionado anteriormente, el PDIE vela por hacer un seguimiento a este proceso y así brindar la información correspondiente a la UDIES, para que el estudiante pueda obtener beneficios como: certificado emitido por la Facultad, con copia a la hoja de vida académica por haber ejercido cabalmente las funciones como monitor; certificado emitido por la Vicerrectoría Académica General y la UDIES, por participación en el Proyecto de Formación Pedagógica y Didáctica y recibir un descuento del 10% en la matrícula del semestre siguiente, previo cumplimiento de todas sus funciones. Esto último no es acumulativo con otros descuentos otorgados por la Universidad.

2.3 Espacio Académico Comunicación y Vida Universitaria

De acuerdo con la organización del espacio académico Comunicación y Vida Universitaria, éste brinda al estudiante la posibilidad de reconocerse dentro de su situación particular, ya sea porque acabó de finalizar sus estudios en el colegio, decidió cambiar de carrera/ institución o está emprendiendo una carrera adicional, entre otras posibilidades; lo anterior para visibilizar de forma apreciativa los recursos personales/sociales/académicos con los que cuenta y así, asumir una participación corresponsable en la construcción de su proyecto de vida académico. El espacio formalizado por acta de Consejo de Facultad No. 242 del 23 de abril de 2012, promueve la corresponsabilidad y propone la apropiación de herramientas institucionales a través de espacios conversacionales con diversos miembros de la institución que les permita desarrollar un sentido de pertenencia sobre la misma.

2.1 Docentes de acompañamiento

El programa de Psicología, cuenta con un equipo de docentes que trabaja de la mano con el PDIE, estos docentes tienen a su cargo uno o dos grupos de los 10 niveles establecidos semestralmente, con cada grupo buscan identificar y hacer seguimiento oportuno a los casos de estudiantes en riesgo de deserción y acompañamiento integral en general, de igual forma generan reportes que sirven como insumo para promover mecanismos de comunicación entre las diferentes instancias involucradas en los

procesos de ingreso, permanencia, participación y graduación oportuna de los estudiantes del programa.

De igual forma el docente de acompañamiento, es corresponsable de promover la información que el estudiante requiera, por ejemplo respecto al reglamento de auxilios y descuentos cuando requieran un apoyo económico o de orientarlos a brindar la información pertinente para acceder a un auxilio de alimentación o transporte. El docente es un agente responsable de la identificación oportuna de los factores que afectan la permanencia, participación y eficiencia académica

3. Conclusiones

- Según el reporte de SPADIES (2017), la tasa de retención estudiantil de la facultad de Psicología USTA está por encima del 90%, presentando un aumento en los últimos 8 períodos.
- Este incremento refleja el papel que ha tenido el PDIE dentro del Programa de Psicología y la manera en que los estudiantes son beneficiados por éste.
- Adicionalmente, la deserción por período en la Facultad de Psicología está por debajo del promedio institucional y nacional (datos SPADIES 2017).
- Como se expone más arriba, esta reducción en la deserción y aumento en la retención se relaciona con las actividades desarrolladas por el PDIE, en términos del acompañamiento a los estudiantes de la facultad, las tutorías, el acompañamiento a estudiantes repitentes y las monitorias.
- Actualmente el Programa de Psicología cuenta con un equipo de profesores de acompañamiento organizado desde el PDIE, quienes realizan el trabajo de seguimiento y elaboración de alertas tempranas para la prevención de la deserción.
- El Programa de Psicología desarrolla ajustes curriculares con base en las necesidades del estudiante universitario del momento, en este orden surge el espacio académico denominado comunicación y Vida Universitaria.
- Las monitorias académicas surgen como una estrategia de acompañamiento que favorece la permanencia académica y promueve el fortalecimiento de un semillero docente para el relevo generacional.

Referencias

- Fonseca, J., Ramos, D, y Román, A. (2017) Documento de condiciones iniciales de acreditación de alta calidad. Colombia. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Universidad Santo Tomás. (2014) Documento Marco Desarrollo Integral del Estudiante. USTA. Colombia. Bogotá
- Universidad Santo Tomás. (2011) Proyecto Educativo del Programa. Facultad de Psicología. USTA. Colombia. Bogotá
- Universidad Santo Tomás. (2004) Proyecto Educativo Institucional. USTA. Colombia. Bogotá
- Universidad Santo Tomás. (2005) Reglamento estudiantil: Pregrado. USTA. Colombia. Bogotá

PROCESOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA PARA ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PÚBLICOS: MODELO DE PROGRAMA PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Línea Temática: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

Guillermo Jarpa E.

Patricia Matus de la Parra T.

Universidad de Chile

gjarpa@uchile.cl, pmatusdelaparra@uchile.cl

Resumen.

La educación artística ha tenido un crecimiento sostenido en los últimos años, como área de desarrollo en políticas públicas en educación y cultura, como también en la generación de programas de vinculación con la comunidad, bajo la forma de la mediación o la formación, en instituciones artístico-culturales. No obstante a pesar de los esfuerzos desplegados, la educación artística todavía ocupa un lugar relegado en el sistema educacional chileno, y los esfuerzos en el área se encuentran en proceso de articulación, lo que anuncia la necesidad por generar programas sistematizados de trabajo. La presente ponencia tiene como objetivo identificar los principales nodos problemáticos de la relación arte y escuela, para así proponer un programa institucional permanente de estímulo, articulación y desarrollo de la educación artística. Se utiliza un modelo de gestión basado en la Universidad de Chile, bajo un marco teórico que entiende a la educación artística como un campo crítico de relaciones didácticas y epistémicas entre el sujeto y su entorno. En suma, el programa contempla identificar y comunicar a las diversas instancias de trabajo de una universidad compleja, cuyo resultado son el ensayo de nuevos modelos de gestión en educación superior, y la generación de insumos para proponer este modelo a otras universidades similares, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Artística, Prácticas, Creación Artística, Herramientas Pedagógicas.

I. Introducción

Durante los últimos años se ha visto en Chile una tendencia a posicionar la educación artística como área a desarrollar, desde distintos ámbitos de acción tales como las políticas públicas, la generación de programas de mediación en instituciones culturales,

la emergencia de líneas de investigación en el área en distintas universidades del ámbito público y privado, etc. Reconociendo desde estos ámbitos que esta área, al interior del currículum escolar y académico, es un espacio relegado en la formación de las y los estudiantes.

Si bien el acceso a la educación pública y de calidad en nuestro país es aun un desafío en construcción, más lo es el acceso a la cultura y a la educación artística. Desarrollar las capacidades individuales y colectivas a través del potencial creativo es una arista de la formación académica que no ha logrado instalarse con fuerza en los espacios educacionales, dejando de lado los múltiples beneficios de ésta área, como cita Fernández, *“Eisner (1998) aclara que: “no se puede participar en intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir cosas que, de otro modo, se ignorarían. Y no hay, quizá, mejor definición de la cultura que la de considerarla como la capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de los significados”.* (como cita Fernandez, 1998).

Las artes no solo permiten el desarrollo de la autonomía, la libertad de acción y pensamiento, sino que además permiten comunicar los conocimientos culturales de los pueblos: *“El conocimiento y sensibilización acerca de las prácticas culturales y las formas de arte refuerza las identidades y los valores personales y colectivos, y ayuda a preservar y fomentar la diversidad cultural. La educación artística fomenta tanto la conciencia cultural como las prácticas culturales, y constituye el medio a través del cual el conocimiento y el aprecio por las artes y la cultura se transmiten de una generación a otra”* (Unesco, 2006).

Actualmente se han desarrollado iniciativas para posicionar la educación artística en nuestro país. Desde el ámbito de las políticas públicas, uno de los principales hitos fue el desarrollo y publicación del Plan Nacional de Artes en Educación (2015 - 2018), realizado por el Ministerio de Educación (Mineduc) en conjunto con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). Uno de los principales antecedentes expuestos por el Plan, fue la constatación de una emergente cantidad de *“Investigaciones nacionales e internacionales [que] evidencian el impacto de la participación de estudiantes en actividades artísticas, constituyéndose como una vía que puede influir directamente en distintos aspectos formativos del sujeto, entre ellos, el autoconcepto, la creatividad y el rendimiento académico”* (Mineduc, 2011), lo que ha llevado a constituir instancias para el desarrollo coordinado de esfuerzos para la visibilización de la educación artística.

En esa línea, se destaca la realización en Chile de la Semana de Educación Artística, iniciativa liderada por Unesco, que desde el año 2013 se celebra de manera sistemática, y con un crecimiento sostenido a nivel de impacto y de contenidos. Por otro lado, la consolidación de los programas Acciona y Cecrea del CNCA, ambos destinados a entregar competencias y herramientas en los respectivos ámbitos de la educación

artística y la creatividad, dibujan un contexto donde la educación artística se ha ganado un espacio que hace años demandaba en las políticas públicas.

En relación al desarrollo de la educación artística en la Universidad de Chile, históricamente las labores principales en arte y cultura han sido la extensión artística y cultural y la formación artística, siendo la Facultad de Artes la unidad pionera en Chile en este ámbito, existiendo como organismo autónomo desde el 31 de diciembre de 1929. En tanto, durante el año 2015 se reabrió la carrera de Educación Básica en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, generando en este espacio de formación la especialización de artes integradas, lo que facilita volver a mirar esta disciplina desde el espacio de la educación primaria y secundaria.

Sumada a esa labor histórica, en los últimos años se ha fortalecido el trabajo en el área de educación artística desde el nivel central de la Universidad de Chile, gracias al trabajo realizado por la Dirección de Creación Artística de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID) y la Dirección de Extensión de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (Vexcom). Entre las diversas actividades impulsadas recientemente, se han desarrollado iniciativas colaborativas que contemplan formación artística en escuelas, liceos y colegios, así como una fuerte vinculación con el medio a partir de encuentros culturales y el desarrollo de Escuelas de Temporada en diferentes regiones. También, desde el año 2014 a través de la VID, y con la colaboración de la Vexcom, nuestra institución participa activamente en la Semana de la Educación Artística (SEA), coordinando desde el 2016 junto al Mineduc, el CNCA, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam) y Balmaceda Arte Joven, el diseño y realización de esta actividad a nivel nacional. A lo largo de estos años, más de 20 académicos han participado de manera anual en la Semana de la Educación Artística, realizando talleres en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, y coordinando actividades de mediación y formación en los departamentos académicos y espacios culturales de la Universidad, manteniendo una participación de cerca de 2500 estudiantes por año.

Se suma a este trabajo, y de manera específica a partir de los seminarios realizados durante las Semanas de Educación Artística, la conformación de un grupo de académicos ligados al Instituto de la Comunicación e Imagen y del Departamento de Estudios Pedagógicos, que a partir de la coordinación de la Dirección de Creación Artística se han constituido como un Grupo de Investigación en Educación Artística de la Universidad de Chile.

De igual manera, una consideración especial tiene el trabajo en arte y cultura que inició la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios desde el año 2015, al alero del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación (PACE). En la actualidad, desarrollan una iniciativa de formación de mediadores con estudiantes de pregrado y que trabajarán con los establecimientos del programa PACE de la Universidad de Chile.

Las iniciativas recién descritas constituyen un campo de prácticas que intentan, desde distintas unidades articuladas hacia fines comunes, conciliar los esfuerzos académicos y de gestión tanto de las unidades centrales de la Universidad como de sus departamentos académicos. La presente ponencia tiene como objetivo identificar los principales nodos

problemáticos de la relación arte y escuela, para así proponer un programa institucional permanente de estímulo, articulación y desarrollo de la educación artística.

II. Propuesta de Intervención

II.I Arte y Escuela

Nuestro diagnóstico inicial indica que a pesar de los esfuerzos desplegados la Educación Artística ocupa un lugar relegado en el sistema educacional chileno, desde el diseño curricular hasta la entrega de herramientas formativas a los docentes que la imparten, tanto para el desarrollo de su formación inicial como de su formación continua. Sin contar además que *“la Educación Artística tiene que hacer frente a unos sistemas de evaluación y a una sociedad que discrimina consciente e inconscientemente la actividad artística”*. (Flores, 2012, p.38)

En Chile existe medición estandarizada de los contenidos que se entregan en los establecimientos educacionales, que se expresa en pruebas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (P.S.U). En el SIMCE se evalúa Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales mientras los estudiantes cursan 8° básico. En tanto, la P.S.U busca seleccionar a los estudiantes que ingresarán a la educación superior del país, y los evalúa por su desempeño en Matemáticas, Lenguaje y Comunicación como obligatorias, y Ciencias (Biología, Física, Química y Técnico Profesional) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como electivas.

La realización de estas pruebas estandarizadas genera en los establecimientos educacionales una priorización de las asignaturas impartidas, dejando aún en mayor evidencia *“el consecuente abandono de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, y su aporte transversal a las otras áreas del currículum”* (Mineduc, 2016). Así se fomenta, por ejemplo, que los sostenedores de los establecimientos no le den relevancia a la inversión en esta área.

En relación a los docentes que enseñan las disciplinas artísticas, el Ministerio de Educación (Mineduc) rescata cifras del *“Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana”* (OEI, 2011) donde señala que *“el 51% de los docentes que enseñan disciplinas artísticas son profesores que no tienen los conocimientos de arte, y si bien tienen formación pedagógica, tampoco tienen los conocimientos didácticos. Solo un 34% son efectivamente profesionales preparados para esta labor. El 15% restante corresponde a artistas y licenciados en arte, música, danza o actuación, sin formación pedagógica. En el sistema municipal de educación, el primer grupo alcanza al 79% y solo el 14% de las y los profesionales son profesores con mención en artes (musicales o visuales) o licenciados en arte con formación pedagógica”* (Mineduc, 2006, p.32)

Se suma a este contexto nacional, que desde el año 2011 los establecimientos con jornada educacional completa se encuentran bajo el Decreto Exento N°1363 que establece nuevos planes y programas de estudio para los cursos de 5° a 8° básico, disminuyendo de cuatro a tres, las horas destinadas a educación artística. Esto establece una problemática para las dos asignaturas más impartidas en esta área: Artes Visuales y Educación Musical, las cuales quedan con una hora menos para el desarrollo de sus contenidos.

Organismos internacionales como la Unesco, a través de su Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística *“La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística”*, celebrada del 25 al 28 de mayo de 2010, establece una hoja de ruta para que los países asociados puedan fortalecer esta área en sus políticas

públicas, fijando objetivos como: “1. *Velar porque la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.* 2. *Velar porque las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.* 3. *Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo*”. (Unesco, 2010).

Sin embargo, el modelo educativo actual dificulta el desarrollo de estos objetivos. Resulta imperioso, en consecuencia, generar estrategias que fortalezcan el área de educación artística, tanto en las comunidades educativas como en el desarrollo de las políticas públicas.

II.II Modelo de Trabajo

A partir de este contexto local, y de las actividades y experiencias realizadas por la Universidad de Chile, el Departamento de Creación Artística se encuentra desarrollando el proyecto titulado provisionalmente *Creaeduc*, que tiene como objetivo generar un circuito de procesos de creación artística facilitados por académicos de nuestra institución para estudiantes de establecimientos públicos de la Región Metropolitana. Es decir, que los académicos de las áreas vinculadas a Arte generarían instancias de creación al interior de las escuelas, trabajando de manera colaborativa con la comunidad educativa, y generando procesos de trabajo permanente, que permitan que la educación secundaria junto con la universitaria desarrollen diálogos y nuevos campos de acción para la educación artística.

La realización de este proyecto busca fortalecer el vínculo entre la disciplina del Arte, los estudiantes y la comunidad educativa. Desde una Pedagogía de Arte Crítica que “*aporte sobre todo una forma de escoger o crear los contenidos para lograr una educación que favorezca el pensamiento crítico, el conocimiento propio y la justicia social, contenidos que no sean elegidos y definidos por los investigadores, sino por los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje: educadores y alumnos*”. (Flores, 2010, p.62)

Entendiendo el Arte como una manera de estimular el pensamiento crítico a través de conocer, interpretar y relacionar desde las diversas disciplinas de este campo de investigación, el circuito pretende entregar a los niños, niñas y adolescentes herramientas de procesos de creación artística para fortalecer sus experiencias de aprendizaje, en particular en el campo de la educación artística.

Lo anterior, bajo la premisa que el educador debe entender su papel como agitador intelectual que potencie a los *educandos* a “*reflexionar, pensar, o teorizar sobre lo que es verdad, sobre nuestras creencias. (...) Convertir la práctica educativa en una herramienta poderosa que conduce a la creación de conocimiento*” (Flores, 2012, p.63)

Esta iniciativa supone un beneficio para la comunidad educativa, aumentando la revitalización de sus espacios y generando diálogos al interior de la escuela sobre la educación artística. Además, estimula la validación de los procesos de creación para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, “*el desarrollo de actividades artísticas estimula el interés de los alumnos, dedicando tiempo a actividades artísticas fuera de su horario escolar. Esto es estudiado por Brice y McLaughlin (1999), quienes sostienen que distintos tipos de colectividad jóvenes, como las de carácter artístico, promueven un ambiente de motivación y participación. Por su parte, Fiske (1999) también encuentra una relación causal entre participación en programas artísticos y desarrollo personal (...)* Las investigaciones reunidas por el autor avalan la

importancia del arte sobre creatividad, en la estimulación de la capacidad de expresar ideas, además de generar resistencia a la frustración” (CNCA, 2011 p.19)

Esta propuesta permite, también, acercar la problematización sobre educación artística que han realizado los últimos años los académicos de nuestra institución a la instalación de talleres prácticos y espacios de reflexión para los estudiantes de establecimientos públicos de la Región Metropolitana que participen de esta iniciativa.

El rol de la Universidad de Chile, como institución pública, estaría dado por generar avances a nivel investigativo y de injerencia en el currículo académico de educación artística, fomentando un vínculo participativo con las comunidades educativas, donde los estudiantes, desde sus prácticas como sujetos activos en esta discusión, reciban y dialoguen con estos procesos de creación y con sus metodologías de aprendizaje.

Esta propuesta contiene los siguientes objetivos de trabajo:

1. Generar un circuito de procesos de creación artística para desarrollar en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana realizado por académicos de la Universidad de Chile, donde se busca articular procesos de investigación con experiencias pedagógicas de educación artística.
2. Realizar un diagnóstico de los procesos de creación artística de los establecimientos públicos de la Región Metropolitana
3. Diseñar un plan de circuitos de procesos de creación artística para establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.
4. Generar procesos de investigación, sistematización y difusión de contenidos en torno a los procesos de creación artística en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.
5. Generar procesos de formación y de entrega de herramientas pedagógicas en educación artística para profesores de artes de los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana.

La iniciativa contempla una división por objetivos que propende hacia la vinculación de actividades involucradas en el quehacer académico de una universidad compleja: la investigación sistematizada de prácticas, modelos y epistemes desarrolladas en el campo de la educación artística; el ensayo de metodologías docentes, de naturaleza disciplinaria y transdisciplinaria; y la gestión de competencias y capacidades artístico-culturales, con un foco en la extensión. El concepto de universidad compleja lo entendemos como aquella universidad que contempla, entre sus funciones obligatorias, la docencia, investigación, creación y extensión, y ha sido refrendado por el Mineduc, entendiéndolo que este tipo de instituciones “*deben tener investigación y vinculación con el medio, no solo formación docente*”. (Delpiano, 2016).

Esta vinculación se articula con los esfuerzos desde la educación media y superior, los cuales deben ser promovidos desde una política pública sistemática que comprenda el rol que le competen a las universidades complejas en la creación de iniciativas permanentes, que permitan potenciar el estado actual de la educación artística en nuestro país con una mirada crítica, sistemática, y con proyección a largo plazo.

III. Conclusiones

El modelo de trabajo propuesto, que se encuentra actualmente en proceso de diseño y articulación dentro la comunidad, busca potenciar el desarrollo de la educación artística instaurando el rol de las instituciones de Educación Superior como fundamentales, no

solo para pensar en términos académicos el lugar de esta disciplina en el sistema educacional chileno, sino que también, como un espacio que articule, proponga y entregue herramientas a las comunidades educativas, y a las políticas públicas para fortalecer esta área educativa.

Durante el desarrollo de estos circuitos se realizarán evaluaciones mixtas (cualitativa-cuantitativa) con el fin de analizar científicamente el desarrollo de las habilidades vinculadas a la creación artística en los estudiantes, y de los avances en la discusión sobre educación artística en los espacios educativos, como una manera de evaluar el impacto y retroalimentar las metodologías utilizadas por los académicos de la institución.

Esperamos a mediados del año 2018 tener un diagnóstico evaluativo de la primera fase del proyecto, que permita identificar sus principales fortalezas y debilidades, con el propósito de desarrollar un sistema de evaluación permanente, que permita entregar insumos metodológicos para el problema, como también la mejora de sus modelos internos de trabajo.

La realización de este proyecto busca fortalecer el vínculo entre la disciplina del arte, los académicos, los estudiantes y la comunidad, entendiendo el arte como una manera de estimular el pensamiento crítico a través de conocer, interpretar y relacionar desde las diversas disciplinas de este campo, iniciativas que permitan potenciar el trabajo investigativo, de extensión cultural y de creación y entrega de herramientas que fortalezcan las experiencias de aprendizaje formal y no-formal.

Creemos que una de sus fortalezas radica en su modelo de vinculación, que contempla identificar y comunicar a las diversas instancias de trabajo de una universidad compleja, que permita por un lado, ensayar nuevos modelos de gestión en educación superior, y por otro lado compartir este modelo a otras universidades similares, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Dicho esto, es importante reforzar en los espacios pertinentes que la educación artística es fundamental para el desarrollo integral en la formación de estudiantes. Flores (2012) cita a Bauman (2007) para explicar “*La formación continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público del diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuro de éstas y el suyo propio*”. La educación artística, por ende, no es solamente un espacio para el desarrollo de competencias y habilidades técnicas específicas, sino un campo de problemas cognitivos y emocionales, que permiten al sujeto reflexionar sobre su relación con el entorno, mejorando su capacidad transversal de resolución de problemas y empatía con el otro. Acometer tales objetivos, nos parecen que son trascendentales en el complejo contexto social en que nos encontramos.

Referencias

Fernández, f. (2009, 13 de abril). Arte y Sociedad. *Crítica.cl*. Recuperado de <http://critica.cl/artes-visuales/arte-y-sociedad>

Flores, Leticia (2012). *Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense. España, 38, 62, 63, 68.

Consejo Nacional de la Cultura, CNCA, (2011). *Estudio Piloto Medición de Impacto programa Fomento de la Creatividad*. Santiago. Extraído el 8 de Septiembre de 2017 de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/10/estudio-medicion-impacto-fomento-creatividad.pdf>

Delpiano, A. (22 de junio de 2016). *Mineduc fija criterios para definir que instituciones pueden ser universidades*. UPLA. Recuperado de <http://www.upla.cl/noticias/2016/06/22/mineduc-fija-criterios-para-definir-que-instituciones-pueden-ser-universidades/>

Mineduc (2016). *Cuaderno docente Educación Artística*. Santiago: Ministerio de Educación.

Mineduc (2016). *Plan Nacional de Artes en la Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.

Mineduc (2011). *Decreto Exento N°1363*. Santiago. Extraído el 8 de Septiembre de 2017 de http://portales.mineduc.cl/transparencia/doc_efecto_sobre_tercero/DEX201600628.pdf

Unesco (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, Portugal: Unesco.

Unesco (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl, República de Corea: Unesco.

EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR- ESTRATEGIAS PARA LA RETENCIÓN DE ALUMNOS. Situación en la Universidad Nacional De Córdoba (UNC)

Línea temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media

Asis, Gloria Susana
Ortiz Figueroa, Ana María
Facultad de Ciencias Económicas- UNC. Córdoba. República Argentina
asisgloriasusana588@gmail.com

RESUMEN

En Argentina según los informes publicados por el Centro de Estudios de Educación Argentina (CEA), tres de cada diez ingresantes han egresado, aunque las tasas de ingreso sean altas impulsadas por el acceso irrestricto, que presentan las universidades Públicas, los niveles de egresos son bajísimas. Deberíamos preguntarnos ¿qué sucede en el proceso? Mucho se dice del bajo nivel de conocimiento de nuestros alumnos secundarios, pero poco respecto a los modos en que enseña la Universidad. Carlino, P. (2011) indica que la cultura académica universitaria difiere de la cultura en la escuela secundaria, por lo tanto los modos de leer y escribir son diferentes, motivo por el cual una política educativa inclusiva debe intervenir en el sistema de enseñanza integrando y acompañando el proceso de alfabetización académica. Este trabajo aborda distintas estrategias para la retención y contención estudiantil, desde dos niveles, el nivel micro que abarca cada unidad académica con sus particularidades y el nivel macro donde el sistema educativo nacional y las políticas educativas junto a políticas públicas son vitales para los integrantes de este proceso. Desde el ámbito docente, donde estamos incluidos, debemos pensar, trabajar y trasladar las prácticas pedagógicas focalizando los logros de aprendizajes de los estudiantes dentro de un marco de inclusión social y cultural, lo cual permitirá trabajar mejor las problemáticas. Poner nuestro foco de atención en los factores que ayuden a los estudiantes a superar los obstáculos en el transcurso de sus carreras universitarias es nuestro punto de partida.

Palabras claves: Abandono-Retención-Educación Superior-Estrategias

1. INTRODUCCIÓN

En Argentina el crecimiento de la matrícula en los últimos años, aumentó considerablemente lo cual no se refleja en la cantidad de egresados que sigue siendo muy bajo respecto al total de estudiantes universitarios. Esta situación parte de varios informes publicados por el Centro de Estudios de Educación Argentina (CEA) (2012), en los cuales explica que a pesar de la alta tasa de ingresantes por año en el país, impulsada por el acceso a la educación universitaria de sectores excluidos ante el ingreso irrestricto que presentan las universidades públicas y por otro lado, el crecimiento de las universidades privadas, los índices de egresos no se ha visto modificado en los años siguientes como tampoco la preponderancia de las carreras tradicionales (abogacía, contador público,-entre otros). El caso del auge y crecimiento

de la educación comienza en Argentina en las décadas del '80 y '90, en todos sus niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y en donde la Educación Superior (ES) no fue la excepción.

Desde la premisa que la educación afecta el nivel de bienestar de las personas, las comunidades y las naciones, contribuyendo a mejorar los niveles y calidad de vida proporcionando más y mejores oportunidades para todos, que la educación es uno de los derechos humanos fundamentales, y considerando que los países necesitan que su población esté mejor educada y capacitada, personas con más conocimiento e información para competir y progresar. Esa premisa es la que debe primar en las decisiones que se tomen en el presente porque derivan en consecuencias de mediano y largo plazo. Las oportunidades no surgen de manera espontánea, es necesario trabajar desde hoy con la mirada en el futuro. Por ello pretendemos en nuestro trabajo, más allá de reconocer las dificultades, obstáculos e impedimentos que presentan los estudiantes en la ES que explican las causas del abandono de los mismos, trabajar y profundizar estrategias o líneas de acción concretas para la retención y contención de los alumnos en la UNC.

2. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Podemos observar que el análisis de la deserción está atravesado por interacciones socioculturales, variables personales de los estudiantes y procesos institucionales relacionados con políticas de retención. Por lo tanto como promueve la conferencia Mundial de educación superior (2009) respecto a la expansión del acceso a los estudios superiores; además debe promover una participación exitosa así como la culminación de los estudios. Para lograr este objetivo se debe intensificar la formación docente en distintos abordajes que incluyan la educación abierta y a distancia e incorporen las tecnologías de la información y comunicación, además de crear condiciones para facilitar el aprendizaje de conocimientos apropiados y responder a las necesidades cambiantes de nuevos y diversos estudiantes.

Ahora bien, los problemas manifestados en el porcentaje de egresados en ES, respecto a la cantidad de ingresantes a lo largo de las distintas carreras universitarias, mencionado en el estudio del CEA (2012), refleja que tres de cada diez (3/10) ingresantes han egresado en Argentina, comparado con otros países de la región Brasil 5/10 y Chile 6/10, esto pone el foco de la problemática no solo en la formación del nivel medio que influye de manera significativa, sino que a ello se suma las formas de enseñar en la universidad pública, las cuales no se han visto modificadas sustancialmente, pese a las investigaciones y prescripciones por ellas sugeridas, para evitar el abandono trabajando en la retención y contención de los estudiantes. Según el especialista M. Saino (2012), respecto a la deserción apunta que: *"El problema más importante es cómo implementar políticas para la retención de los estudiantes", analiza Saino y agrega: "Ahí sí la diferencia es abismal con los países desarrollados, en Argentina se elevó un poco el número pero no es tan alto como debiera ser, ronda los 7 mil estudiantes cada 100 mil". Para el especialista, "las políticas deben estar orientadas primero a que lleguen - tenemos un grave problema en el nivel medio, donde la tasa de abandono es alta- y una vez que ingresan debemos retenerlos, incluyéndolos, con becas, por ejemplo".*

Según Goldenhersch, H. et Saino, M. (2006) plantean una discusión teórica respecto a la deserción, si se trata de un proceso individual o institucional, preguntándose...” ¿Depende la deserción de una decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios contándoles a ellos como sujetos de esa acción? ¿O refiere a un proceso cuyo carácter es

institucional, donde el sujeto (institución) expulsa (por acción) o no es capaz de retener (por omisión), a quienes son los principales destinatarios de su acción formativa?

Antes de comenzar a analizar los factores que confluyen en la problemática del abandono /deserción de los estudiantes en la UNC, debemos señalar una característica particular y distintiva respecto a otros países hermanos de Latinoamérica. Nuestra universidad estatal, al igual que las del resto del país, contienen en sus principios el ingreso irrestricto, por el cual los alumnos ingresantes mediante un “Curso de Nivelación no eliminatorio” acceden a cursar la carrera elegida en la mayoría de las unidades académicas, solamente la Facultad de Ciencias Médicas cuenta con un “sistema de administración de ingreso irrestricto” de ingresantes, en donde aquellos alumnos que hayan obtenido mejores calificaciones (70 puntos o más) en los exámenes del ciclo nivelatorio pueden cursar la carrera completa, los demás quedan en condición de regular, esto es que cursarán sólo algunas asignaturas y el resto quedaron en condición de libres, esto es sin opciones, debiendo reintentar nuevamente el año próximo.

Hecha la aclaración previa, nos pondremos ahora a cuestionar los diversos argumentos sobre la problemática de la ES. Mucho se dice del bajo nivel de conocimiento de nuestros alumnos secundarios pero, poco respecto a los modos que la universidad enseña. Cada disciplina tiene sus formas para ser impartidas al alumno desde la fragmentación del saber y las maneras que a ella se accede se ven justificadas desde cada disciplina y esto constituye una problemática en sí para los futuros profesionales y desde las propias instituciones universitarias que no pueden retener y contener a sus estudiantes en ella, esto se evidencia en la alta tasa de fracaso en el trayecto de cada una de las carreras universitarias.

Por otro lado, la posibilidad de otorgar títulos intermedios o proponer nuevas carreras mejoraría considerablemente los niveles de graduación, algo que por ahora no se implementa en la mayoría de las unidades académicas y colaboraría significativamente en bajar los niveles de deserción o abandono. Junto a esto vemos un esquema hegemónico de carreras profesionales dentro de la universidad que es más rígido que el sistema de orientación en los niveles de enseñanza media, donde existe una variedad de especialización adecuadas por espacios curriculares en cada institución educativa de Córdoba (orientaciones como: • Ciencias Sociales y Humanidades • Ciencias Naturales • Economía y Administración • Lenguas • Arte • Agro y Ambiente • Turismo • Comunicación • Informática • Educación Física donde cada una incluye contenidos mínimos a impartir junto a espacios institucionales determinados por cada escuela en particular). Esto último constituye una problemática que no es objeto de tratamiento en el presente trabajo, ya que cobra una dimensión especial a discutir oportunamente con los sectores involucrados. Solo se expone a los fines de entender la gran diversidad de orientaciones/ especializaciones que influyen significativamente en la formación previa y en la elección de carreras de los jóvenes que desean acceder a estudios superiores.

Entre las múltiples prescripciones que contienen los informes del CEA y las investigaciones realizadas por la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) en el marco del Proyecto Tutorías (2012), se pone énfasis en el fortalecimiento de la escuela secundaria, estimulando a los alumnos para que dediquen más tiempo a su preparación y estudio en la universidad.

Carlino, P. (2011), expresa que la cultura académica universitaria difiere de la cultura en la escuela secundaria, esto indica que los modos de estudiar, leer y escribir son

diferentes. También explica que esa condición si bien es compartida por la mayoría de los alumnos ingresantes, la brecha cultural no es igual para todos, por lo que algunos alumnos empezarán a sentirse parte de la comunidad universitaria y a otros les llevará más tiempo o dejarán la universidad. Se deduce que una política educativa inclusiva debe intervenir en el sistema de enseñanza contribuyendo a facilitar la integración de los ingresantes universitarios, dado que leer y escribir como universitarios se debe enseñar en la universidad y para ello se necesita una política que promueva formas de enseñanza y acompañamiento en el proceso de alfabetización académica.

Es difícil pensar que lo que no se estudió en la escuela secundaria por parte de los alumnos que ingresan a la universidad no cuenten con opciones de aprenderlas para permanecer en ellas, ¿Qué contenidos y saberes no aprendidos no pueden recuperarse en la universidad? Actualmente se dice que hoy las escuelas primarias y secundarias se han convertido en “guarderías de niños y adolescentes”; “que están desactualizadas en contenido y respecto al avance de la tecnología”; “que no preparan para la vida laboral o profesional”. Por otra parte, ¿es el ingreso irrestricto una medida a tomar como política universitaria en respuesta al abandono y deserción dado la problemática educativa anteriormente planteada?, o ¿los docentes universitarios no hemos podido salir de la fragmentaciones de saberes, del enciclopedismo que representa el paradigma de la educación tradicional?

Nuestra propuesta está enfocada especialmente en distintas estrategias para la retención y contención estudiantil. Reflejar los aspectos a trabajar en la ES por parte de los distintos estamentos de la universidad. Desde el ámbito docente, donde estamos incluidos, debemos pensar, trabajar y trasladar las prácticas pedagógicas focalizando los logros de aprendizajes de los estudiantes dentro de un marco de inclusión social y cultural, lo cual permitirá trabajar mejor las problemáticas. Poner nuestro foco de atención en los factores que ayuden a los estudiantes a superar los obstáculos en el transcurso de sus carreras universitarias es nuestro punto de partida.

3. ESTRATEGIAS PARA LA RETENCIÓN Y CONTENCIÓN ESTUDIANTIL

La determinación de estrategias que planteamos, representan un rango de aquellas que sean posibles implementar en los niveles individuales de cada unidad académica o a nivel global en el sistema educativo nacional y sobre las políticas públicas establecidas. Creemos que, la posición argumentativa es la mejor para elegir cursos de acción. Explicar y defender un plan de acción razonable cuando el óptimo teórico se desconoce o es prácticamente inalcanzable. Nuestra argumentación, en función al marco teórico analizado en el punto anterior, referido a la problemática, sobre los dos niveles nos conduce a: examinarlos con espíritu crítico, producir y evaluar pruebas, conservar varias alternativas de fuentes dispares, que nos lleven a enfrentar una situación, la educativa, socialmente relevante. Los dos niveles de análisis, para atender el problema del abandono y deserción en la ES centrándonos en las estrategias de retención y contención de los estudiantes universitarios, podemos plantearlas a:

- I. Nivel micro: cada unidad académica con sus particularidades y
 - II. Nivel macro: el sistema educativo nacional y las políticas educativas.
-
- I. En el nivel micro, es decir en cada unidad académica, atento a la disciplina por ella impartida, dejando de lado cuestiones exógenas que hacen al abandono/deserción (pérdida de fuente laboral, radicación en otra zona o región, problemas familiares,

etc.), nos abocaremos a variables endógenas relacionadas a la formación académica previa y el nivel socioeconómico de los estudiantes, son destacables factores a trabajar como:

- Orientación vocacional: *“para brindar herramientas que permitan la elección de una carrera de nivel superior, para lograr acompañar en los procesos de construcción de proyectos vinculados al estudio y facilitar el acceso a la información relativa a la oferta educativa de la UNC y otras instituciones de nivel superior de la Provincia de Córdoba”* Si bien es desarrollado desde la UNC mediante la implementación de talleres, deberían incorporarse más tiempo para su desarrollo con una adecuada difusión y ofrecerlos a lo largo del año escolar e invitar a los estudiantes a presenciar clases modelos para ir conociendo la cultura y prácticas de cada unidad académica.

- Sistema de admisión de estudiantes. Ciclos de Nivelación con mayor dedicación en el tiempo respetando la autonomía universitaria dado el principio de ingreso irrestricto, junto a ello diseñar una propuesta que incluya la modalidad presencial, semipresencial o distancia en el que las tecnologías de la información tienen un rol clave.

- Planes de estudios flexibles que permitan conformar trayectos más cortos de formación profesional y egreso (títulos intermedios), ampliar la oferta de carreras que permitan el cambio o pasaje hasta el final de la carrera.

- Formación en metodologías y estrategias de estudios: En la actualidad existen muchas técnicas, metodologías y estilos de enseñanza pero, la mayoría de ellas, hacen hincapié en la necesidad de que el alumno participe de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ajustándose a sus necesidades, capacidades y objetivos personales. Por eso, los profesionales de la educación introducen estrategias de aprendizaje en la currícula escolar, para que el alumnado aprenda a utilizarlas desde los primeros años de la escolarización. De esta forma, el alumno recibe la tarea de "aprender a aprender", que indica que no basta con las capacidades propias, como la memoria o el esfuerzo, sino que también son importantes las herramientas y los hábitos que faciliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida

- Incentivos a los docentes, especialmente en los primeros años de la ES a través de remuneraciones, recompensas, etc., que permitan una atención más personalizada a través de tutorías u otro sistema de acompañamiento a los estudiantes generando en ellos compromiso con el estudio, buscar el beneficio colectivo y la solidaridad para aquellos alumnos más vulnerables, menos preparados y excluidos rápidamente del sistema educativo por falta de apoyo y contención, consideramos que las carencias no son sólo materiales también son psicosociales. La alfabetización académica como lo denomina Carlino (2011), depende de cada campo de estudio e implica un proceso formativo a largo plazo y no puede hacerse desde una única asignatura.

- Avanzar en un correcto uso e implementación de Aulas Virtuales, incorporar otros sistemas de evaluación. Comprender que el beneficio de las nuevas tecnologías Tics nos permiten trabajar de una manera diferente y distinta el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación y no se debe transmitir los modos tradicionales de enseñanza utilizando las Tics inadecuadamente. En la actualidad existe *“El Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG) apunta a promover iniciativas institucionales de las unidades académicas de la UNC, cuyo propósito sea mejorar la calidad de la enseñanza y favorecer el trabajo cooperativo, a partir de la conformación de equipos integrados por docentes y estudiantes. En esa línea se vienen realizando convocatorias de proyectos que*

aborden algunos de los problemas que cada facultad identifica en el desarrollo de sus carreras de grado, tanto en su tramo inicial como final". Dentro de la Convocatoria 2017 incluye que: *"Los proyectos deben tener un desarrollo anual y estar diseñados considerando el fortalecimiento tanto de la formación básica y general de los primeros años, como de la formación profesional y el apoyo al egreso. Dentro de esos lineamientos se podrán considerar aspectos como el desarrollo curricular, la enseñanza de entornos virtuales, el equipamiento y las acciones destinadas a la inclusión educativa"*.

- Requerir condiciones pedagógicas del cuerpo docente con cursos, seminarios, jornadas de discusión, preparación y formación orientadas al proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación que promuevan la atención de los estudiantes y la calidad educativa. Adquirir nuevos modos y estrategias para desarrollar dicho proceso de acuerdo a los tiempos actuales y las nuevas necesidades requeridas por la ES.

II. Desde el análisis macro debemos mencionar varios factores, sólo trataremos algunos:

- En primer lugar las cuestiones sociales y educativas previas cobran gran relevancia puesto que podemos visualizar al proceso educativo de manera sinérgica debido a la articulación necesaria entre los distintos niveles de educación; esto es que los aspectos positivos y negativos en la construcción del conocimiento deben conducir a adquirir habilidades, aptitudes, capacidades. La presencia permanente en el mencionado proceso no produce el efecto que se busca dada la cantidad de obstáculos y dificultades que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación y por supuesto en la socialización de un nivel a otro por la falta de articulación.

Dentro de las instituciones de ES, terciarias o universitarias la articulación entre ellas debe estar dotada de fluidez en el tránsito entre una y otra resguardando la calidad en educación por cada una impartida. La Ley de Educación Superior indica la formación de colegios universitarios a ese fin. Lo imprescindible aquí no es copiar lo existentes en otros países, lo necesario es definir, diseñar e implementar Políticas Públicas desde una construcción propia de nuestro sistema educativo.

Las dificultades que arrastran los estudiantes desde el nivel medio, es uno de los factores del abandono, dada la heterogeneidad y deficiente formación. Esta se manifiesta en aquellos estudiantes que ingresan a la ES. Aspectos tales como: comprensión lectora, metodologías y estrategias de estudios, argumentación, visión y posición crítica, problemas en las exposiciones orales y escritas, la resolución de problemas, transferencia de lo aprendido a situaciones reales, capacidad de deducción, explicación, el comprender y darle significación, por citar algunos factores que inciden en la apropiación de los contenidos estudiados. La alfabetización académica como lo denomina Carlino (2011), depende de cada campo de estudio e implica un proceso formativo a largo plazo y no puede hacerse desde una única asignatura, ni en un único nivel educativo.

Por todo ello es preciso e imperiosos reformular las propuestas educativas en todos los niveles educativos que permitan jerarquizar los procesos de aprendizaje y en la formación de docentes y alumnos desde ámbitos colaborativos, el sistema de evaluación y la promoción por créditos no centrados en la transmisión de conocimientos, la aplicación de la memoria, el saber y el saber hacer, salir de la zona de confort en la que se encuentran los docentes y alumnos en las disciplinas fragmentadas, apostar a la interacción de las mismas a actuar interdisciplinariamente. Quizás esta será la manera de elevar la calidad educativa y permitan la retención y contención de los estudiantes en la ES.

- En segundo lugar otro aspecto a considerar es la construcción de un sistema de oportunidades que favorezcan la formación de los alumnos de los últimos años del nivel medio sobre distintas herramientas necesarias para elevar el rendimiento en la ES que permitan elevar las tasas de egreso. Esto implicaría la formación en cursos, talleres u otra forma en metodologías de estudio diseñados para capacitar a los futuros universitarios que permitan disminuir la alta tasa de abandono. Dice la Conferencia Mundial de Educación superior...”la promoción de una movilidad académica más amplia y equilibrada debería integrarse a mecanismos que garanticen una genuina colaboración multilateral y multicultural”... lo que permite una transferencia de conocimientos regional, nacional e internacional.
- Por último las cuestiones respecto a las políticas públicas. Es vital que en este proceso se vean involucrados quienes se desempeñan como participantes o funcionarios en la toma de decisiones sobre educación de acuerdo a cada región, a sus tradiciones y considerando la cultura local. Todos ellos son responsables de las grandes definiciones según las particularidades del país. La educación está en sus manos y depende de la definición y posición política respecto al país que queremos, cuáles serán los valores y las prioridades insistiendo en las particularidades dentro del mismo, Las soluciones deben ser cuidadosamente estudiadas y adoptar aquellas que nos lleven a cumplir con los objetivos establecidos para la educación en todos los niveles y formas. Todo ello dentro de un marco de colaboración con finalidades bien definidas y no de imposiciones o hegemonía desde algún sector.

4. CONCLUSIONES

Fuimos indagando sobre distintas causas de deserción con el fin de proponer estrategias de retención con la particularidad de compartir la responsabilidad entre docentes y alumnos por un lado e instituciones de la educación superior y de nivel medio por el otro. Comprendemos que la educación sigue un proceso en el que intervienen distintos factores que se influyen mutuamente. Como dice Goldenhersch al Saino (2006) son claras las rupturas entre las reglas incorporadas en la escuela media con las normas académicas que irrumpen en el plano del aprendizaje, la gestión del tiempo y otras prácticas universitarias que deben ser incorporadas, sin embargo el acceso a la educación, la calidad de la enseñanza para que el estudiante tenga una participación exitosa y pueda culminar sus estudios, reconociendo a los docentes comprometidos en conjunto con el apoyo institucional nos permitirán transitar por una cultura didáctica inclusiva con respaldo institucional. Estos son solo algunos de los aspectos a incluir en la agenda educativa universitaria.

5. RECOMENDACIONES

En la UNC y sus respectivas unidades académicas se deben forjar y promover nuevas políticas a nivel institucional y mejorar e implementar estrategias hacia cada una de ellas, dado el problema de la baja tasa de egreso conjuntamente con el alargamiento del cursado de los alumnos.

En este contexto a nivel micro, aspectos posibles a trabajar desde nuestro lugar como docentes en cada unidad académica: la orientación vocacional, los sistemas de admisión de estudiantes con planes de estudios flexibles que contemplen títulos intermedios, con un apoyo sólido en las tics otorgando la correcta formación e incentivos docente son los aspectos más preponderantes y a nivel macro, aspectos que deberán trabajar y desarrollar, desde las políticas públicas, las agendas gubernamentales en conjunto con las instituciones educativas; mejorar la articulación entre niveles educativos, reformular las propuestas educativas y apostar al trabajo interdisciplinario junto a la definición de

políticas públicas que contribuyan a entender las fortalezas, debilidades y superar los obstáculos de la Educación Superior en Argentina.

5. REFERENCIAS

- Aguilar M. et al. (2010). "Dificultades y obstáculos de los alumnos en el aprendizaje en las asignaturas de primer año de la FCE. Análisis de causas, errores y motivos posibles". (Proyecto Secyt 2010/11). Córdoba: Facultad de Ciencias económicas. UNC. Proyecto Tutorías (2012). Informe Final.
- Carlino, P. (2011). Suplemento de educación. El Eco de Tandil. Ed. P.5. Buenos Aires. Argentina.
- Departamento de Orientación Vocacional Universidad Nacional de Córdoba. (2017). Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/vida-estudiantil/talleres-de-orientacion-vocacional>
- El Perfil. (2017). Los Desafíos de la retención de los estudiantes en la Universidad pública (en línea). Recuperado de <http://www.perfil.com/cordoba/los-desafios-de-la-retencion-de-los-estudiantes-en-la-universidad-publica.phtml>
- Goldenhersch, h. et al. (2006). Deserción Estudiantil en la Universidad: "Estudio de un caso, La Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. 1ª ed. Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas.
- Guadagni, A. (2012). "Necesitamos más graduados". Centro de Estudios de la Educación Argentina. Número 5. Recuperado de <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/1242>
- Programa de Estadísticas universitarias SAE Universidad Nacional de Córdoba. (2017). "Síntesis Estadísticas de la UNC 2017". Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/academicas/programa-de-estadisticas-universitarias-0>
- UNESCO. (2009). Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el cambio Social y el Desarrollo. Conferencia mundial de Educación Superior. Francia. Paris.
- Universidad Nacional de Córdoba SAA. (2017). Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/acad%C3%A9micas/programa-de-apoyo-y-mejoramiento-la-ense%C3%B1anza-de-grado>

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA ARTICULACION DE NIVELES: EL CASO DE LOS EGRESADOS SECUNDARIOS DE LA PROVINCIA DE SANTA FE - ARGENTINA Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

Andrea Pacifico

María Bárbara Mántaras

Virginia Trevignani

Carlos Nicolás Sejas

Tamara Beltramino

Laura Tarabella

Emanuel Andrés Ferreyra

Pablo Iván Voza

Universidad Nacional del Litoral

apacifico@unl.edu.ar

Resumen. Esta ponencia recupera resultados preliminares de un proyecto de investigación denominado *Articulación entre el nivel secundario y la universidad: instituciones, sujetos y trayectorias* en el marco del Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de la República Argentina. El proyecto tiene entre sus propósitos el de estudiar los distintos itinerarios transitados por los egresados de las escuelas secundarias de la Provincia de Santa Fe, a partir de la finalización de la educación secundaria. El egreso de la educación obligatoria es uno de los hitos normativos tomados en cuenta por la demografía y la sociología para estudiar el proceso de transición a la vida adulta y como tal, abre un dilema para los jóvenes que involucra la construcción de expectativas con respecto al futuro. Así, el ingreso universitario puede considerarse como una "bisagra" entre un antes y un después, una experiencia a partir de la cual el trayecto educativo anterior cobra nuevos significados y un momento en el que se reconfiguran las expectativas sobre el futuro. La perspectiva longitudinal asumida, supone la recolección de información cualitativa y cuantitativa en distintos momentos de lo que llamamos trayectoria educativa: últimos años de la educación secundaria, cursos de articulación UNL y el primer año universitario para identificar los eventos normativos y subjetivos en este tránsito. En esta ponencia se presenta una tipología de trayectorias educativas construida a partir de la identificación de las opciones de educación superior que eligen los egresados de la educación secundaria del ciclo lectivo 2013 de la provincia de Santa Fe. A tales efectos se trabaja con fuentes secundarias provenientes del

Ministerio de Educación y de las universidades con sede en esta provincia. Se construye así un mapeo de las opciones elegidas por los sujetos que transitan el espacio de la articulación de niveles: los rasgos de quienes optan por continuar estudiando, de quienes deciden no hacerlo y cuáles son las instituciones de educación superior que son elegidas por estos sujetos. Asimismo, se describen y se comparan estas trayectorias educativas según indicadores sociodemográficos y según el coeficiente socioeconómico de las escuelas secundarias de procedencia.

Descriptores o Palabras Clave: *Articulación de Niveles, Trayectorias Educativas, Escuelas Secundarias, Educación Superior*

1. Introducción

En este trabajo se presenta un primer avance del proyecto de investigación del Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI, Convocatoria 2014), titulado "Articulación entre el nivel secundario y la universidad: instituciones, sujetos y trayectorias", que estudia los distintos itinerarios transitados por los egresados de las escuelas secundarias de la Provincia de Santa Fe en el año 2013, una vez finalizada la educación obligatoria.

Se parte del supuesto de que la articulación de niveles es un proceso complejo, en el cual intervienen diferentes temporalidades (pasado, presente y futuro) y distintas instituciones (familia, escuela, trabajo); por esta razón, constituye una vía de entrada para el análisis institucional de las trayectorias educativas de los jóvenes. Desde una perspectiva longitudinal, es posible seguir al joven que finaliza la educación obligatoria y transita o no las instituciones de educación superior ya sean de nivel terciario o universitario. Esta transición es un proceso complejo, que condensa múltiples decisiones individuales, familiares y desafíos institucionales (Lahire 2007, 2008; Kielesvsky y Veleda, 2002).

Los objetivos del proyecto de investigación mencionado son tres, a saber: 1) construir una tipología de trayectorias educativas a partir de los rasgos socioeconómicos y culturales que caracterizan a aquellos sujetos que transitan el espacio de articulación de niveles y de aquellos que optan por otras formas de continuación de sus biografías; 2) explorar las percepciones que sobre el espacio de articulación de niveles poseen los sujetos involucrados -autoridades, docentes y estudiantes- a fin de reconocer los vínculos que se establecen entre ellos; 3) analizar el papel que juega el origen social de los estudiantes, los factores institucionales y las prácticas educativas en los desempeños de los estudiantes en los cursos de ingreso y en las asignaturas del primer año de estudio universitario a los efectos de identificar los posibles quiebres en este proceso de transición.

En esta ocasión se presentan los resultados obtenidos respecto del primer objetivo. Así, esta ponencia procura identificar las opciones de educación superior que eligen los egresados del ciclo lectivo 2013 al culminar con la educación secundaria en la provincia de Santa Fe, construir trayectorias educativas de estos egresados según la continuación o no de estudios superiores y describir las trayectorias educativas según indicadores sociodemográficos y características de la escuela secundaria de procedencia.

A los efectos de lograr los objetivos propuestos se ha considerado como clave interpretativa la transición entre niveles como un proceso complejo. La finalización de la escuela secundaria constituye un evento que excede la culminación de un nivel educativo específico. La presencia del Estado como fuente principal de la regulación de

los cursos de vida atribuye a este hito un carácter normativo, dado que con la aprobación del último año de los estudios secundarios se termina una etapa altamente homogénea en la vida de las personas.

A partir de este momento, las vidas individuales tienden a ser más heterogéneas porque se abre un repertorio de opciones de ingreso a otros mundos institucionales que intervienen con sus reglas específicas. Así, la culminación de la educación obligatoria supone una primera transición en la cual se construyen expectativas sobre posibles vidas futuras. Las trayectorias juveniles tienden a bifurcarse en opciones familiares, laborales, educativas (Ezcurra, 2007).

En algunos casos el inicio del proceso de transición a la vida adulta acontece con un ingreso temprano al mercado laboral, en otros casos con experiencias de maternidad o paternidad también tempranas o una combinación de ambos. Para los sectores medios en Argentina, en cambio, las trayectorias juveniles tienen un camino trazado -aunque no determinado- de antemano: a la finalización de la educación obligatoria le siguen expectativas de continuación de estudios superiores, para posteriormente ingresar al mercado laboral y formar una familia propia. El proceso de transición a la vida adulta no es homogéneo y puede variar según la fortaleza de las fuentes de desigualdad de una sociedad específica. Así, atributos como el género, edad, origen social, capital cultural, migración, características del establecimiento educativo de procedencia, se convierten en marcadores más o menos fuertes a la hora de constreñir los cursos de vida futuros de los jóvenes (Rama, 2007).

En este trabajo se pone la mirada en una de las opciones posibles: la de continuar estudios superiores, partiendo del supuesto que este evento se procesa desde mucho antes que la inscripción a una casa de estudios terciarios o universitarios. Se pone el foco en la transición a la vida universitaria del ingresante o aspirante, es decir, de jóvenes que al culminar la educación obligatoria construyen expectativas de vida futura vinculadas a la continuación de estudios superiores. El término ingresante da cuenta de fenómenos, procesos, prácticas y discursos muy complejos. El verbo ingresar puede aludir tanto a un fenómeno percibido como resultado de una elección individual como a una decisión institucional percibida como resultado de intervenciones externas. Pero en ambos casos, el término da cuenta de la presencia de un umbral, una antesala, un hito que separa temporalidades -antes y después-, espacios e identidades. La descripción de esos hitos y las temporalidades, espacios e identidades se muestran en el espacio de la articulación de niveles, proceso de transición, pasaje constituido por circuitos administrativos, académicos, familiares, laborales y de sociabilidad. Su análisis permite una aproximación a ciertos significados y prácticas, asociados con los dos niveles del sistema educativo (Pacífico y otros, 2016).

La primera transición analizada es la que corresponde al pasaje desde la finalización de la educación secundaria hasta la continuación o no de estudios superiores, que

involucra la construcción de expectativas con respecto al futuro, vinculadas con la educación. La segunda transición se visualiza en la efectiva inscripción en alguna o varias de las cuatro instituciones de educación superior analizadas y supone la elección de nivel -terciario o universitario- y el tipo de disciplina o carrera que se va a estudiar.

2. Metodología

A partir de un diseño cuantitativo se ha trabajado con las bases de datos aportadas por: el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) y la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) - Regional Santa Fe.

Para fusionar los listados de inscriptos a instituciones de educación superior al registro de egresados del ciclo lectivo 2013 de las escuelas secundarias en la Provincia de Santa Fe, utilizamos como variable "llave" el número del documento nacional de identidad (DNI) de cada individuo. Este procedimiento permite crear una nueva base de datos que contiene a todos los egresados 2013 de escuelas secundarias santafesinas, distinguiendo entre los jóvenes que no se inscriben en ninguna de las instituciones de educación superior analizadas y los jóvenes que sí optaron por alguna de éstas. Dentro de este segundo grupo, en la base de datos se puede identificar la institución elegida y el tipo de carrera o instituciones y carreras, en el caso de inscripciones múltiples.

La base de información construida tiene dos virtudes. En primer lugar, al importar y fundir los datos de cada una de las fuentes, se encuentran casos donde la procedencia geográfica presenta variaciones significativas en períodos muy cortos de tiempo. En segundo lugar, la base permite "seguir" al egresado del nivel medio: no sólo se observa el registro de una decisión educativa sino también la inscripción en simultáneo en diferentes instituciones y/o carreras de nivel superior.

Algunos egresados aparecen en una sola base de datos, otros se encuentran en varias. A partir de esta combinación de información se construye el repertorio de trayectorias educativas de los egresados de escuelas secundarias santafesinas en el año 2013.

3. Resultados preliminares

De todas las combinaciones posibles entre opciones, la base de datos fusionada da como resultado doce trayectorias posibles para los egresados 2013 de escuelas secundarias santafesinas (Tabla 1). Es decir, que algunas combinaciones posibles no se vuelven efectivas en este caso. Para facilitar la lectura de los resultados, se agrupan en el siguiente esquema las trayectorias caracterizadas por la inscripción múltiple en una sola categoría.

Tabla 1: Trayectorias posibles para egresados 2013

TRAYECTORIAS	ABSOLUTOS	PORCENTAJES
No se registra en las instituciones seleccionadas	11.755	63,8
Se registra en SNU	4.168	22,6
Se registra en UNL	1.897	10,3
Se registra en UCSF	284	1,5
Se registra en UTN	205	1,1
Múltiple registro SNU y UNL	73	0,4
Múltiple registro UCSF y UNL	18	0,1
Múltiple registro UTN y UNL	8	0,0
Múltiple registro SNU y UTN	3	0,0
Múltiple registro SNU y UCSF	3	0,0
Múltiple registro SNU, UCSF y UNL	2	0,0
Múltiple registro UTN y UCSF	1	0,0
Total	18.417	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de Ministerio de Educación de Santa Fe (secundaria y superior no universitario), UNL, UTN, UCSF

Del universo total de egresados en 2013 de escuelas secundarias santafesinas, casi 64% no registran inscripciones en las instituciones de educación superior analizadas. Del 36% de egresados registrados en alguna de las instituciones de educación superior analizadas, casi todos (98%) optaron exclusivamente por una institución y solo 108 individuos registran múltiple inscripción, siendo la opción mayoritaria la combinación entre la inscripción a institutos superiores de formación docente o técnico y a carreras ofertadas por la UNL (73 casos). La inscripción exclusiva preferida por más de la mitad de los egresados de escuelas secundarias santafesinas es a las instituciones de educación superior (63%), seguidas a mayor distancia por la inscripción exclusiva a carreras ofertadas por UNL (28%). Estos 1.897 casos representan 29% del total de aspirantes a UNL, es decir, que el restante 71% de los aspirantes a esta casa de estudios no finalizaron la educación obligatoria el año anterior al del registro (edad normativa) o provienen de escuelas secundarias de otras jurisdicciones. Las cantidades de egresados de escuelas secundarias santafesinas que optan por seguir estudios superiores en UCSF y UTN (4% y 3%, respectivamente) se distribuyen con escasa diferencia entre sí.

3.1. Composición y distribución por sexo y edad

En la siguiente tabla (Tabla 2) se presenta la distribución por sexo para cada una de las trayectorias identificadas, el total de egresados de escuelas secundarias y el total de aspirantes de cada institución de educación superior analizada.

Tabla 2: Distribución por sexo de las trayectorias identificadas

TRAYECTORIA	ABSOLUTOS			% EN FILAS			% EN COLUMNAS		
	MUJER	VARÓN	TOTAL	MUJER	VARÓN	TOTAL	MUJER	VARÓN	TOTAL
Total egresados SEC	11.434	6.983	18.417	62,1	37,9	100	100	100	100
Egresados no inscriptos en ES	6.774	4.981	11.755	57,6	42,4	100	59,2	71,3	63,8
Egresados inscriptos en ES	4.660	2.002	6.662	69,9	30,1	100	40,8	28,7	36,2
SNU	3.136	1.032	4.168	75,2	24,8	100			
UNL	1.193	704	1.897	62,9	37,1	100	31,8	25,3	29,1
UCSF	206	78	284	72,5	27,5	100	28,1	16,7	23,7
UTN	50	155	205	24,4	75,6	100	22,9	15,0	16,4
Múltiple	75	33	108	69,4	30,6	100			
Aspirantes									
UNL	3.750	2.780	6.530	57,4	42,6	100	100	100	100
UCSF	732	467	1.199	61,1	38,9	100	100	100	100
UTN	218	1.032	1.250	17,4	82,6	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de Ministerio de Educación de Santa Fe (secundaria y superior no universitario), UNL, UTN, UCSF

De la información sistematizada se desprende que de cada diez egresados de escuelas secundarias santafesinas son mujeres, casi la misma proporción no se inscriben en ninguna de las instituciones de educación superior (59,2%); en el caso de los varones esta proporción aumenta a poco más de siete de cada diez (71,3%).

Del total de egresados de escuelas secundarias santafesinas que optaron por alguna de las opciones de continuar estudios superiores el 70% son mujeres. Las opciones de educación superior más atractivas para las egresadas de secundario son los institutos superiores y las carreras ofrecidas por la UCSF, en las cuales la participación femenina supera el 70%, seguidas por UNL con una participación de las mujeres de casi 63%. En UTN la tendencia se revierte, mostrando la persistencia de desigualdades de género en la elección de carreras más afines a los estereotipos construidos socialmente: ocho de cada diez aspirantes son varones.

En la tendencia ascendente de la participación femenina conforme avanza el trayecto educativo confluyen dos procesos sociales que solo en apariencia son excluyentes: por una lado, una progresiva igualdad en los roles asignados socialmente según género y, por otro lado, la persistencia de desigualdades entre los cursos de vida posibles y plausibles para varones y mujeres. Al culminar la educación obligatoria, las trayectorias masculinas se caracterizan por un ingreso más temprano al mercado laboral que el de sus contrapartes mujeres, lo cual puede conllevar una interrupción del recorrido educativo. Esta misma relación de afinidad entre el mundo del trabajo y las preferencias masculinas, explica la abrumadora presencia de varones en los registros de aspirantes a carreras ofrecidas por la UTN, caracterizadas por garantizar la inserción

laboral y mejores remuneraciones. En ambos casos el rol masculino asociado a la provisión de ingreso al hogar permanece vigente.

Si bien el porcentaje de mujeres egresadas de escuelas secundarias santafesinas que no registran inscripciones en las instituciones de educación superior es mayor -como en el caso de los varones- del porcentaje de las que sí lo hacen, la proporción de participación femenina en la educación superior es más alta que en la educación obligatoria. Esto muestra el avance en las expectativas femeninas relacionadas con cursos de vida no necesariamente afincadas en el ámbito familiar.

3.2. Características de la escuela secundaria

En este apartado se analizan las características de las escuelas secundarias en función del nivel socioeconómico, el tipo de gestión y el ámbito rural o urbano de los establecimientos educativos de procedencia para cada una de las trayectorias educativas.

En primer lugar, describimos las escuelas de las cuales provienen los ingresantes, mediante la utilización del Coeficiente Socioeconómico de Escuelas Secundarias (CSES), por establecimiento y localización, actualizado para el año 2009 por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. La escala descriptiva que establece esta institución clasifica los coeficientes de la siguiente manera: 0-30 (Bueno), 31-60 (Regular), 61-100 (Deficiente); es decir, que está ordenado de modo tal que un valor mayor representa un nivel socioeconómico menor. Esta información se presenta en la siguiente Tabla de dos formas: calculando el promedio del coeficiente y agrupando los coeficientes en las tres categorías propuestas por la metodología que establece el Ministerio.

Tabla 3: Coeficiente socioeconómico de las encuestas

TRAYECTORIA	COEFICIENTE SOCIOECONÓMICO DE LAS ESCUELAS					
	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desviación
Total egresados SEC	42,2	41,5	45	1,2	96,7	17,703
Egresados no inscriptos en ES	42,3	41,5	45	1,2	96,7	18,216
Egresados inscriptos en ES	42,0	41,7	48	1,2	96,7	16,770
SNU	45,3	44,5	48	1,2	96,7	16,312
UNL	37,0	35,2	23	4,8	93,6	16,165
UCSF	32,8	29,5	6	6,1	81,2	15,120
UTN	33,2	30,1	29	6,1	73,3	14,156
Múltiple	37,6	37,5	23	6,1	68,3	15,657

Fuente: elaboración propia en base a registros de Ministerio de Educación de Santa Fe (secundaria y superior no universitario), UNL, UTN, UCSF

Como se puede observar, el valor promedio del coeficiente de las escuelas de egresados secundarios es de 42,2, lo cual las ubica dentro de la categoría de escuelas regulares. Valores similares se observan entre los egresados que no continúan estudios

superiores y los que sí lo hacen, aunque es relativamente mayor el valor del primer grupo que del segundo (42,3 y 42, respectivamente), así como también más heterogéneo. Los egresados inscriptos a instituciones de educación superior provienen de escuelas secundarias con los valores promedio más altos en el CSE (45,3). Las mejores puntuaciones de las escuelas de donde proceden los egresados inscriptos en instituciones de educación superior, se encuentran en UCSF (32,8), seguida por UTN (33,2) y a mayor distancia UNL (37). Tanto UTN como UCSF muestran mayor homogeneidad en la escuela de procedencia de sus aspirantes, exhibiendo los valores más bajos de la desviación estándar.

4. Discusiones

Se parte del supuesto de que la articulación de niveles es un proceso complejo, en el cual intervienen diferentes temporalidades y distintas instituciones y que condensa múltiples decisiones individuales, familiares y desafíos institucionales (Lahire 2007, 2008; Kielesvsky y Veleda, 2002; Carli 2012).

Esta ponencia ha procurado identificar las opciones de educación superior que eligen los egresados del ciclo lectivo 2013 al culminar con la educación secundaria en la provincia de Santa Fe, construir y describir las trayectorias educativas de estos egresados según la continuación o no de estudios superiores cruzándolas con indicadores sociodemográficos y con las características de la escuela secundaria de procedencia.

Del universo total de egresados en 2013 de escuelas secundarias santafesinas, casi 64% no registran inscripciones en las instituciones de educación superior tenidas en cuenta en este análisis. Del 36% de egresados registrados en alguna de las instituciones de educación superior casi todos (98%) optaron exclusivamente por una institución y solo 108 individuos registran múltiple inscripción, siendo la opción mayoritaria la combinación entre la inscripción a institutos superiores de formación docente o técnicos y a carreras ofertadas por la UNL (73 casos).

Seis de cada diez egresados de escuelas secundarias santafesinas son mujeres, casi la misma proporción no se inscriben en ninguna de las instituciones de educación superior (59,2%); en el caso de los varones esta proporción aumenta a poco más de siete de cada diez (71,3%).

Del total de egresados de escuelas secundarias santafesinas que optaron por alguna de las opciones de continuar estudios superiores el 70% son mujeres. Se muestra la tendencia ascendente de la participación femenina conforme avanza el trayecto educativo en el cual confluyen dos procesos sociales que solo en apariencia son excluyentes: por una lado, una progresiva igualdad en los roles asignados socialmente según género y, por otro lado, la persistencia de desigualdades entre los cursos de vida posibles y plausibles para varones y mujeres. La proporción de participación femenina

en la educación superior es más alta que en la educación obligatoria. Esto muestra el avance en las expectativas femeninas, no necesariamente afincadas en el ámbito familiar.

Al agrupar los valores de los coeficientes en las tres categorías propuestas por la metodología del Ministerio de Educación para clasificar a las escuelas, se puede observar que más de la mitad de los egresados de escuelas secundarias santafesinas en 2013 provienen de escuelas secundarias clasificadas como regulares. La procedencia de escuelas deficientes es mayor entre los que deciden no continuar estudios superiores con respecto a los que sí lo hacen (16,9 y 14,3, respectivamente). La presencia de egresados procedentes de escuelas regulares o deficientes es más alta en el grupo que opta por institutos superiores de formación docente o técnicos. En cambio, instituciones como UCSF y UTN tienen porcentajes aproximados al 50% de egresados provenientes de escuelas niveles socioeconómicos buenos.

Este análisis permite observar la complejidad de la transición hacia la vida adulta a partir de la continuidad o no de estudios superiores. Esta transición posibilita delinear un camino abierto que -más allá del circuito institucional propuesto- los sujetos pueden transitar y desde el cual construyen múltiples significados. Ese pasaje puede ser inestable, ambivalente o fluido, puede estar signado por el desconocimiento de las nuevas reglas institucionales o por la familiaridad, puede producir procesos de identificación y afiliación con la institución de educación superior estables o efímeros. Esta situación interpela a las instituciones de educación superior que reciben a estos ingresantes. El ingreso a la educación superior toma la forma de una antesala entre un antes y un después, una experiencia a partir de la cual el trayecto educativo anterior cobra otros significados y sentidos y un momento en el que se reconfiguran las expectativas sobre el futuro.

Referencias

- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Ezcurra, Ana María (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones*. Cuadernos de Pedagogía Universitaria 2. Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Sao Paulo.
- Kisilevsky, M. (2002). *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la argentina*. En Kisilevsky, M.; Veleda, C. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, pp. 13-86, IPE-UNESCO, Buenos Aires. Ministerio de Educación (2010). *Anuario Estadístico*.
- Lahire, B. (2007). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples*. *Revista de Antropología Social*, México. 2007, 16 21-38
- Lahire, B. (2008). *Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización* Entrevista realizada por Victoria Gessaghi y María Alejandra Sendón. *Revista Propuesta educativa* N° 30.
- Pacífico, A., Tarabella, L., Mántaras, B., Silvestre, G., Trevignani, V., Cáneva, A. (2016). *Vinculación entre las escuelas secundarias y la Universidad Nacional del Litoral: ingresantes, desempeños académicos y percepciones*, IV Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior, EPN Editorial, Quito.

- Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy. UDUAL, México.
- UNL (2016). Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral 2010-2014. Hacia una mayor inclusión educativa, Universidad Nacional del Litoral.

SISTEMA DE ALERTA Y ACOMPAÑAMIENTO TEMPRANO PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE CAMPUS SUR DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria

Mónica Osorio Vargas
Paola González Valderrama
Universidad de Chile
monicaosorio@uchile.cl

Resumen: La caracterización inicial en estudiantes de primer ingreso universitario es un proceso clave para generar planes y programas adecuados de orientación para el aprendizaje en el período de transición entre la Educación Secundaria y Educación Superior. En este contexto, Centro de Aprendizaje Campus Sur de la Universidad de Chile, ha diseñado un sistema de caracterización basado en dos perfiles, académico y de autorregulación, incluyendo los antecedentes de ingreso y rendición de un instrumento de autorregulación por parte de la cohorte 2016 de estudiantes de primer ingreso en carreras de las áreas silvoagropecuarias y veterinarias de la Universidad de Chile. Posterior a su diseño, se realiza un proceso de validación, a través de la correlación de los antecedentes anteriormente señalados con las calificaciones y cantidad de asignaturas reprobadas en primer semestre. Esta validación ha permitido anticipar para la cohorte 2017 aquellas áreas en que se requiere dirigir líneas de acción, definiendo criterios para distribuir recursos y enfatizar la labor orientadora.

Descriptor o Palabras Clave: Sistema de alerta temprana, Orientación educativa, Rendimiento académico, Educación Superior, Autorregulación académica

1. Introducción

Con el fin de diseñar y planificar de forma pertinente y oportuna los diversos programas de apoyo y acompañamiento, definir el perfil de los estudiantes es una de las primeras tareas de la función orientadora. En relación con esto, para elaborar los programas a implementar con los estudiantes de primer año, el Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS) de la Universidad de Chile (UCH) considera en su Modelo de Orientación para la Educación Superior, un sistema de caracterización inicial de las nuevas cohortes de pregrado matriculadas en dicho Campus. Esta caracterización, se complementa con la que realiza de forma regular la institución a partir de las características socioeconómicas de sus nuevos estudiantes.

Esta ponencia presenta en una primera parte, el diseño e implementación del sistema de caracterización inicial desarrollado por el CeACS, denominado “Sistema de Alerta y

Acompañamiento Temprano, (SAAT)”, basado en tres perfiles de caracterización: i) de riesgo socioeconómico; ii) de Riesgo Académico/Escolar, y iii) de Riesgo Autorregulación Académica. En una segunda parte, se presenta la validación de este sistema, elaborado en base a la correlación de los perfiles mencionados con los resultados académicos obtenidos por los estudiantes del Campus durante su primer semestre universitario. Finalmente, se desarrolla un modelo de derivación de estudiantes a los programas de orientación del CeACS a partir de los perfiles propuestos.

2. Antecedentes

Caracterizar de forma temprana a los estudiantes es uno de los componentes fundamentales de la orientación educativa, en tanto permite comprender y explicar las variables educacionales en juego y guiar las decisiones e intervenciones (Bisquerra, 2006), siendo éste el fundamento de diversos mecanismos de alerta existentes (Cornejo Chávez & Redondo Rojo, 2007; Fuentes, Rosales, & Aguayo, 2015). Dentro de las principales variables previas al ingreso a considerar en el desempeño universitario destaca:

- Nivel socioeconómico: variable vinculada con la permanencia universitaria y fracaso académico (Tejedor Tejedor, 2003; Cornejo Chávez & Redondo Rojo, 2007; Catalán & Santelices, 2014; Persoglia, Carella, & Solari, 2017). Ante este componente, la UCH trabaja a partir de criterios de priorización socioeconómica para optimizar la asignación de recursos en el acompañamiento académico, estos corresponden a cuatro grupos que se conforman a partir de los niveles de vulnerabilidad escolar del establecimiento de egreso, la región de procedencia, el ingreso a través de vías de admisión especial de equidad e inclusión, entre otras (Universidad de Chile, 2016).
- Rendimiento escolar: el cual, expresado en calificaciones escolares, se ha vinculado con el rendimiento universitario inicial (Cornejo Chávez & Redondo Rojo, 2007; Garbanzo Vargas, 2007; Cascón, 2009; Barahona, 2014). Ante esto, la UCH selecciona a aquellos estudiantes con alto rendimiento escolar y altos resultados en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU), a pesar de lo cual sus desempeños académicos universitarios presentan una alta variabilidad (Contreras, Corbalán, & Redondo, 2007).
- Habilidades de autorregulación académica: numerosos estudios muestran la estrecha relación entre el conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje y de autorregulación académica con el rendimiento en primer año universitario (Elvira-Valdés & Pujol, 2012; Elvira-Valdés & Pujol, 2013; Pérez Villalobos, Valenzuela, Díaz, González-Pianda, & Núñez, 2013). Estos elementos han sido considerados a nivel institucional a través del Perfil Metacognitivo y de Autorregulación Académica a cargo del CeACS de la UCH (Centro de Aprendizaje Campus Sur, 2016).

3. Metodología

La construcción y funcionamiento del SAAT fue diseñada a partir de la revisión de la literatura y se consideró la información disponible de la cohorte de estudiantes nuevos matriculados el año 2016 en las carreras impartidas en Campus Sur. La cohorte 2016 se compone de 518 estudiantes distribuidos en cuatro carreras: Ingeniería Agronómica (n=167), Ingeniería en Recursos Naturales Renovables (n=70), Ingeniería Forestal (n=83) y Medicina Veterinaria (n=198).

Los perfiles que forman parte del SAAT

- i. Perfil de Riesgo socioeconómico: UCH define como altamente prioritarios los estudiantes que responden a los criterios indicados anteriormente, por lo que este perfil se consideró dentro del proceso de diseño de los acompañamientos, pero no de la validación de la alerta.
- ii. Perfil de Riesgo Académico Escolar: se consideraron antecedentes de matrícula, en particular, aquellos que se indican en la Tabla n°1, con los cuales se completó la base de datos inicial.
- iii. Perfil de Riesgo Autorregulación Académica: se consideraron las variables que evalúa el Perfil Metacognitivo y de Autorregulación Académica (PMAA). Este instrumento, diseñado y validado por CeACS (2016) es de autoadministración, tiene 66 ítems tipo Likert agrupados en las 9 escalas indicadas en la Tabla n°1. La aplicación fue de tipo censal durante las primeras dos semanas de clases; de participación voluntaria, alcanzó un nivel de respuesta del 83,6%, procesándose el 81%.

Tabla 15:
Antecedentes validados en cada perfil

Perfil de Riesgo Académico Escolar	Perfil de Riesgo de Autorregulación Académica	
• Notas de Enseñanza Media (NEM)	Resultados en cada ítem y en las nueve escalas del PMAA:	
• Puntaje Ranking (PRK)	Meta-atención	Resolución de problemas
• Resultados en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU):	Meta-memoria	Argumentación
– Lenguaje y Comunicación (LyC)	Meta-comprensión	Manejo del estrés
– Matemáticas (Mat)	Uso de técnicas de estudio	Motivación
– Historia y Ciencias Sociales / Ciencias	Organización de est.	
– Puntaje Ponderado		

Fuente: Elaboración propia

Este proceso de validación se realizó a través de la correlación con los resultados académicos obtenidos por los estudiantes durante el primer semestre universitario, recopilándose para ello las calificaciones semestrales. Esta recopilación permitió contar con la información completa del 76,1% de los estudiantes, quedando fuera del análisis los casos de estudiantes que solicitaron rebaja de carga académica durante el semestre, suspensión de estudios o que habían realizado estudios universitarios previos. Con estos antecedentes, se realizaron análisis estadísticos para explorar correlaciones, en particular se trabajó con el coeficiente de Pearson, correlacionando entre sí las diversas variables, aceptándose niveles de significación de $p \leq 0.05$.

4. Resultados

Para el proceso de validación de los perfiles se observaron diferencias importantes por carrera en cuanto a los factores que presentaron correlaciones positivas y significativas.

Ingeniería Agronómica

- Perfil de riesgo académico: a mayor resultado en la PSU de Matemáticas y Ciencias y mayor puntaje promedio PSU y ponderado, mejor rendimiento en las asignaturas

de Álgebra, Cálculo y Química. No se observan indicadores predictivos de este tipo para la asignatura de Botánica. Por otro lado, a menor resultado en PSU de Matemáticas y menor puntaje promedio y ponderado, mayor cantidad de asignaturas reprobadas.

- Perfil de autorregulación: a mayor resultado en el ítem 34 mejor rendimiento en Álgebra, Cálculo y Química; a mayor resultado en el ítem 27 mejor rendimiento en Cálculo y Química, a mayor resultado en el ítem 28 mejor rendimiento en Química; y a mayor resultado en los ítems 4 y 57 mejor rendimiento en Botánica. Por otro lado, a menor resultado en los ítems 28 y 34, mayor cantidad de asignaturas reprobadas.

Tabla n°2:

Ingeniería Agronómica: correlaciones significativas entre rendimiento y perfil académico y perfil de autorregulación

	Álgebra	Cálculo	Química	Botánica	N° Asignaturas Reprobadas
PSU Matemáticas	,546	,561	,433		-,443
PSU Ciencias	,327	,249	,431		
Puntaje Ponderado	,365	,402	,450		-,226
P4				,221	
P27		,260	,200		
P28			,217		-,241
P34	,335	,359	,258		-,302
P57				,212	

Fuente: Elaboración propia.

Ingeniería en Recursos Naturales Renovables

- Para el Perfil de riesgo académico escolar, existe correlación entre:
 - Puntaje PSU de Matemáticas, Ciencias, puntaje promedio PSU y puntaje ponderado con el rendimiento en los cursos de Álgebra, Cálculo, Geografía y Química
 - NEM, puntaje ranking, PSU Lenguaje y PSU de Historia con los resultados en el curso de Geografía.
 - PSU Lenguaje y rendimiento en el curso de Química.
 - Lugar de preferencia de postulación a la carrera y el resultado en Álgebra
- Para el Perfil de autorregulación académica, existe correlación entre:
 - Ítem 55 (Manejo del estrés) con el promedio en Álgebra, Geografía y Química
 - Ítem 58 (Manejo del estrés) con el promedio en Cálculo, Botánica y Química.
 - Ítems 2 (Metamemoria) con el promedio de Geografía
 - Ítem 7 (Metamemoria) con el promedio de Cálculo
 - Ítems 42 (Organización para el estudio), 56 y 57 (Manejo del estrés) con el promedio de Química.
 - Ítem 34 (Resolución de Problemas) con la cantidad de asignaturas reprobadas.

Tabla n°3:

Ing. Recursos Naturales Renovables: correlaciones significativas entre rendimiento, perfil académico y autorregulación

	Álgebra	Cálculo	Botánica	Geografía	Química	N° Asignaturas Reprobadas
--	---------	---------	----------	-----------	---------	------------------------------

NEM			,362		
Puntaje Ranking			,279		
PSU LyC			,318	,469	
PSU Mat	,325	,451	,343	,514	-,437
PSU Ciencias	,319	,337	,469	,432	-,284
Puntaje Ponderado		,321	,519	,455	-,380
P2			,289		
P7		,304			
P34					-,317
P42				,307	
P55	,353		,298	,294	
P56				,322	
P57				,290	
P58		,374	,260	,323	
Manejo del Estrés				,324	-,259

Fuente: Elaboración propia

Ingeniería Forestal

- Para el Perfil de riesgo académico escolar, existe correlación entre:
 - Puntaje promedio PSU y ponderado con el promedio en las asignaturas de Herramientas Matemáticas, Física y Química.
 - Puntaje NEM con el promedio en Herramientas Matemáticas y Química
 - PSU de Matemáticas con promedio de Herramientas Matemáticas
 - PSU Lenguaje y Ciencias con el promedio de Química
- Para el Perfil de autorregulación académica, existe correlación entre:
 - Ítems 24 (Uso de técnicas de estudio), 34, 36, 38 (Resolución de Problemas), 44, 46 (Organización para el estudio) y 57 (Manejo del estrés académico) con el promedio de Herramientas Matemáticas
 - Ítems 1, 7 (Metamemoria), 22 (Uso de técnicas de estudio), 28 (Metacompreensión), 34, 36 (Resolución de problemas) y 46 (Organización para el estudio) con el promedio de Física
 - Ítems 11, 16 (Metaatención), 22 (Uso de técnicas de estudio) y 36 (Resolución de problemas) con el promedio de Química
 - Ítems 51 (Argumentación) y 57 (Manejo del estrés) con la cantidad de asignaturas reprobadas.

Tabla 4:

Ing. Forestal: correlaciones significativas entre rendimiento, perfil académico y de

autorregulación

	Matemática	Física	Química	N° Asignaturas Reprobadas
NEM	,344	,315	,298	
Puntaje Ranking	,298	,300		
PSU Mat	,406			
PSU Ciencias			,544	

Promedio PSU	,313		0,244	
Puntaje Ponderado	,582	,398	,485	-,379
P34	,434			-,377
P36	,477	,383	,283	-,314
P38	,337			
P46		,342		-,285
P58	-,297	-,309	-,412	,308
Res. Problemas	,373	,273		

Fuente: Elaboración propia.

Medicina Veterinaria

- Para el Perfil de riesgo académico escolar, existe correlación entre:
 - NEM, PSU de Matemáticas, PSU de Ciencias, promedio PSU y puntaje ponderado con el promedio obtenido en Química
 - Puntaje ponderado con el promedio de Herramientas Matemáticas
 - PSU de Matemáticas y puntaje ponderado con el promedio de Diversidad Animal
 - PSU de Matemáticas, Ciencias, promedio PSU y puntaje ponderado con cantidad de asignaturas reprobadas.
- Para el Perfil de autorregulación académica, existe correlación entre:
 - Ítem 1 (Metamemoria) con resultado en Química
 - Ítem 34 con cantidad de asignaturas reprobadas.

Tabla 5:

Medicina Veterinaria: correlaciones significativas entre rendimiento y perfil académico y perfil de autorregulación

	Métodos de Cuantificación	Diversidad Animal	Bases Moleculares	Orientación Profesional	N° Asignaturas Reprobadas
NEM		,209		,213	
PSU Mat		,242	,210	,190	-,282
PSU Ciencias		,287		,173	-,236
Puntaje Ponderado	,175	,319	,198	,249	-,231
P1		,173			
P14				,278	
P30				,214	
Meta-atención				,175	

Fuente: Elaboración propia.

Diseño del Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano

Diseño de la Alerta

Considerando los resultados anteriormente expuestos, se ha estipulado que aquellos estudiantes que cumplan con los siguientes tres perfiles de riesgo, serán considerados en un “Alto nivel de riesgo”, esto es: a) encontrarse en algunas de las categorías socioeconómicas que define la Universidad de Chile como prioritarias; b) responder a los criterios académico escolares que presentaron correlación con los resultados académicos de primer semestre según carrera; y c) responder a los criterios de autorregulación académica que presentaron correlación con los resultados académicos de primer semestre según carrera. Quienes cumplan sólo con los perfiles académico escolar y de autorregulación serán calificados con un nivel de riesgo moderado. La categorización para los perfiles de riesgo moderado y alto se expresan en la siguiente tabla:

Tabla 6:
Categorización de los perfiles de riesgo moderado y alto por carrera

	Ingeniería Agronómica	Ingeniería en Recursos Naturales Renovables	Ingeniería Forestal	Medicina Veterinaria
Perfil de riesgo socioeconómico	Grupo A Grupo B	Grupo A Grupo B	Grupo A Grupo B	Grupo A Grupo B
Perfil de riesgo académico escolar	Puntaje bajo 600: PSU Mat PSU Ciencias	Puntaje bajo 600: NEM Puntaje Ranking PSU LyC PSU Mat PSU Ciencias	Puntaje bajo 600: NEM Puntaje Ranking PSU Mat PSU Ciencias Promedio PSU	Puntaje bajo 600: NEM PSU Mat PSU Ciencias
Perfil de riesgo Autorregulación académica	Puntaje 0/1 ítems: P4 - P27 - P28 - P34 - P57	Puntaje 0 o 1 en ítems PMAA: P2 - P7 - P34 - P42 - P55 P56 - P57 - P58 Percentil bajo 25: Manejo del Estrés	Puntaje entre 0 o 1 en los ítems PMAA: P34 - P36 - P38 - P46 - P58 Percentil inferior a 25 en escala PMAA: Resolución de Problemas	Puntaje entre 0 o 1 en los ítems PMAA: P1 - P14 - P30 Percentil inferior a 25 en escala PMAA: Meta-atención

Fuente: Elaboración propia

Diseño del Acompañamiento

A partir de los criterios propuestos en la Tabla 6, se propone la siguiente toma de decisiones para los procesos de acompañamiento y orientación:

Tabla 7:
Acciones generales y específicas para SAAT

Perfil de Riesgo	Acciones generales	Acciones específicas por nivel
------------------	--------------------	--------------------------------

	Entrega de informes individuales a los estudiantes	Alta prioridad en la asignación de cupos para programas: Tutoría disciplinar y Tutoría psicoeducativa individual
Nivel Alto	Análisis caso a caso previo a la derivación	Entrevista preliminar
	Entrega de informes de alerta a las autoridades y académicos de cada Facultad	Formación focalizada a los tutores pares y profesionales según las necesidades específicas de cada cohorte
Nivel Moderado		Seguimiento personal con foco en lo académico y en el desarrollo de habilidades
		Moderada prioridad en la asignación de cupos para programas
		Seguimiento académico

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

El diagnóstico y caracterización de los estudiantes es un proceso clave dentro del Modelo de Orientación para la Educación Superior del CeACS, en tanto brinda la oportunidad de organizar los programas de orientación de sus dos grandes áreas, Área de Orientación Psicoeducativa y Área de Formación en Aprendizaje y Competencias Genéricas, de acuerdo con el perfil de ingreso estudiantil.

Es así, como los resultados de este proceso y su validación a través de la correlación con el rendimiento universitario del primer semestre entregan insumos importantes a los profesionales del CeACS relativos, en primer lugar, a un mejor nivel de conocimiento de sus potenciales destinatarios permitiendo una mirada más específica de la realidad de cada cohorte que ingresa al Campus. Su pertinencia permite visualizar una proyección en términos de orientar a una mayor cantidad de estudiantes de manera eficaz, optimizando recursos y entregando el apoyo específico a cada uno de ellos, sin restar demasiado tiempo a su jornada académica, al estimular la participación en un solo programa de orientación. De esta manera, se puede afirmar, que hay una clara mejora en la respuesta oportuna que se les entrega a los estudiantes del Campus.

En segundo lugar, la implementación de este sistema permite llevar a cabo una fase de toma de decisiones más asertiva, focalizada en el rediseño, instalación e implementación de programas, tanto individuales como grupales, de orientación y acompañamiento para los estudiantes de cada cohorte estudiada.

De manera conjunta, un hecho relevante derivado de los beneficios del SAAT, es el fortalecimiento de los procesos de vinculación con las Unidades Académicas de cada carrera del Campus, permitiendo no sólo mejorar los aprendizajes desde el trabajo de orientación directo con los estudiantes, sino también desde el asesoramiento hacia las unidades educativas y hacia los docentes.

Finalmente, se instala como desafío y proyección para CeACS mejorar y potenciar el sistema, incluyendo nuevos indicadores, tales como las primeras calificaciones

parciales, junto con la incorporación de todas las cohortes matriculadas en el Campus, en respuesta a lo cual ya se trabaja en una versión completa para el año 2018.

Referencias

- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 25-39.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Cascón, I. V. (2009). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Catalán, X., & Santelices, M. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 40, 21-52.
- Centro de Aprendizaje Campus Sur. (2016). Perfil Metacognitivo y de Autorregulación Académica: Informe de resultados cohorte 2016. Santiago: Centro de Aprendizaje Campus Sur. Universidad de Chile.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2017). Proceso de admisión 2018. Normas y aspectos importantes del proceso de admisión. Santiago: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. Universidad de Chile.
- Contreras, M. A., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 259-263.
- Cornejo Chávez, R., & Redondo Rojo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 155-175.
- Cornejo, M., & González, F. (2015). Ampliación de la cobertura del Sistema de Alerta Temprana en la Universidad de Santiago de Chile. Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Talca: CLABES.
- Elvira-Valdés, M., & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378.
- Elvira-Valdés, M., & Pujol, L. (2013). Variables cognitivas e ingreso universitario: predictores del rendimiento académico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557-1567.
- Fuentes, R., Rosales, F., & Aguayo, P. (2015). Sistema de seguimiento y alerta oportuna de los programas tutores e inducción y adaptación a la vida universitaria de la Universidad del Bío-Bío. Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Talca: CLABES.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la Educación Superior Pública. *Educación*, 31(1), 43-63.
- Pérez Villalobos, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J., & Núñez, J. (2013). Dificultades en el aprendizaje de estudiantes de primer año. *Revista Atenea (Concepción)*, (508), 135-150.
- Persoglia, L., Carella, L., & Solari, E. (2017). Rendimiento académico y características socioeconómicas de graduados. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54), 235-251.
- Tejedor Tejedor, J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Universidad de Chile. (2016). Informe de Admisión y Caracterización de Estudiantes Nuevos 2016. Santiago: Departamento de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

**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**

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

Díaz, Rafael

Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios

Vicerrectora de Asuntos Académicos

Universidad de Chile

Rafael.diaz@u.uchile.cl

Resumen.

El presente estudio tiene por finalidad discutir respecto del impacto de las ayudas financieras para la educación superior sobre la probabilidad de retención institucional. Para estos efectos, utiliza los datos de la matrícula de primer año de la Universidad de Chile, cohortes 2013, 2014, 2015 y 2016 disponiéndose de 22.108 registros de estudiantes con información socioeconómica, educacional y académica.

Para llevar a cabo el análisis empírico se construyen tres modelos que diferencian en la probabilidad de retención de los estudiantes. En primera instancia se evalúa el impacto que tiene contar con beca – cualquier tipo -, diferenciando de quienes cuentan con crédito, quienes cuentan con gratuidad y quienes no cuentan con financiamiento para los estudios. En segunda instancia se reconoce si la beca es de mantención o arancel. Finalmente, en el tercer modelo se evalúa la diferencia de recibir becas de mantención o becas de arancel distinguiendo adicionalmente si se trata de una beca institucional o estatal.

Entre los resultados, se evidencia que contar con algún tipo de ayuda financiera – mantención o arancel - tiene asociado diferencias estadísticamente significativas. En general, quienes poseen becas y créditos cuentan en promedio con mejor probabilidad de retención. Por otra parte, quienes cuentan con gratuidad y quienes combinan becas de mantención y de arancel estatales tienen asociados las diferencias estadísticamente significativas de mayor magnitud.

Todos los hallazgos presentados, son información de valor para el modelo de administración de ayudas estudiantiles de la Dirección de Bienestar Estudiantil, que ante la implementación de la nueva política pública de gratuidad, ha acoplado su modelo de provisión de ayudas estudiantiles en la línea de la evidencia de las trayectorias académicas de los estudiantes.

Descriptor o Palabras Clave: retención de primer año, ayudas financieras, becas, créditos y gratuidad.

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es medir el impacto que causan las ayudas financieras de educación superior sobre la probabilidad de retención de los estudiantes de la Universidad de Chile (UCH). En las últimas dos décadas se han producido grandes cambios en la composición de los alumnos de educación superior, habiéndose cuadruplicado la matrícula (Rolando, 2010), lo que ha causado la incorporación de un perfil más diverso de estudiantes que ingresan a los planteles (Díaz-Romero, 2010). Lo anterior ha generado la implementación progresiva de mayores mecanismos de ayuda para el financiamiento de los estudios, destinados en su mayoría a estudiantes con mérito académico y situación socioeconómica deficitaria.

Ampliar el acceso a la educación superior, puso de manifiesto la necesidad de avanzar en proveer mecanismos de retención en aquellos estudiantes procedentes de contextos más desfavorecidos y con menor capital en promedio que sus pares. Al respecto, el presupuesto asociado a las becas de arancel para educación superior ha crecido significativamente, pasando de un 1,2% en 2005 a un 2,5% del presupuesto total del Ministerio de Educación (MINEDUC) en 2009 (Santelices, 2013). Respecto del número de beneficiarios por becas de arancel a nivel nacional, este aumentó en un 78%, pasando de los 42.646 a 170.394 en el período 2005-2011(Santelices, 2013).

El año 2016, por la vía de la implementación de la gratuidad, se les otorgó el beneficio a 178.104 estudiantes procedentes del 50% de mayor vulnerabilidad económica (Guzmán y Bustos, La Tercera, 23 de Diciembre de 2015). Según estimaciones del MINEDUC se destinarían \$536.000 millones para financiar la gratuidad en ese año (Said y Herrera, EMOL, 14 de Diciembre de 2015).

Pese a los esfuerzos financieros que implica el aumento progresivo en la cobertura de becas y ayudas estudiantiles, existe evidencia de una alta pérdida de eficiencia, en cuanto el abandono es un problema dentro del sistema de educación superior. Siguiendo las cifras de la Serie Evidencias MINEDUC (2012)¹³³, cerca del 50% de quienes se matricularon en la universidad o en centros de formación técnica, no completaron el programa en que se matricularon.

¹³³ Disponible en : <http://portales.MINEDUC.cl/usuarios/bMINEDUC/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>

Comprender las causas del problema de la deserción es de gran interés, dado los altos costos en los que incurre el estado, las familias y la sociedad en su conjunto (González et al, 2005). Por ende, la verificación de los niveles de efectividad de los programas de ayuda financiera ejecutados sobre la base de los criterios de asignación, resulta de alta motivación en la realización de este estudio.

Este estudio cuenta con la utilización de datos de los alumnos matriculados en primer año en la Universidad de Chile, para el caso de las cohortes 2013, 2014, 2015 y 2016.

La metodología se materializa mediante un análisis empírico estructurado a partir de tres ecuaciones que evalúan las diferencias existentes en la retención de primer año, entre estudiantes que cuentan con becas, créditos y gratuidad, respecto estudiantes que no reciben financiamiento, controlando por variables de interés utilizadas en la literatura.

Los resultados en términos de estimación de impacto evidencian que los alumnos que cuentan con ayudas financieras tienen en promedio una probabilidad mayor de persistencia en el año siguiente.

2. Literatura y Antecedentes

Desde la teoría económica (St. John E. & Nora, 2000), el análisis de retención responde al enfoque costo-beneficio, haciéndose la salvedad de que para los alumnos no siempre la racionalidad opera en la forma esperada. No obstante, los alumnos eligen estudiar cuando los beneficios de hacerlo son mayores que no hacerlo.

Por otra parte, dentro de las decisiones de los estudiantes, se reconoce muy determinante la renta familiar y los mecanismos de financiamiento en las decisiones de acceso, permanencia y abandono del sistema (San Segundo, 2005). Así, si un estudiante proviene de una familia con menores ingresos tiene menores posibilidades tanto de ingresar como de graduarse en la educación superior (Dynarski, 2008).

En Chile, variados estudios se han llevado a cabo con el objetivo de determinar qué factores resultan predictivos sobre el desempeño estudiantil. Alarcón (2015) midió la probabilidad de persistir de los alumnos de la UCH, obteniendo como resultado que aumenta en quienes reciben becas para cubrir sus estudios, independientemente del tipo y fuente de financiamiento, comparando con quienes no reciben ayuda. Además, introduciendo variables geográficas, determinó que un alumno de la región metropolitana tiene más probabilidad de persistir.

López (2013) estudió la influencia de las becas y créditos sobre el acceso y permanencia en el sistema de educación superior. Utilizó datos de panel de todo el universo de alumnos que rindió el SIMCE en 2003 y posterior Prueba de Selección Universitaria (PSU) en el proceso 2006 y/o 2007. A partir de lo anterior y siguiendo a Bernal (2011), utilizó el método de la regresión discontinua estimando la probabilidad

de la participación en la obtención de becas y créditos tomando como base el umbral establecido que marca la elegibilidad para el programa. Entre sus resultados obtuvo que contar con alguna ayuda de financiamiento afectaría de manera positiva la probabilidad de continuidad en los estudios, con una probabilidad de entre 5- 7% adicional sobre la permanencia, comparando con quienes no reciben ayudas financieras.

Catalán y Santelices (2014) realizaron un informe evidenciando las diferencias en el rendimiento académico usando las cohortes de ingreso 2007, 2008, 2009 y 2010 de la PUC. Los autores realizaron las comparaciones en el desempeño entre quienes recibieron becas Bicentenario, de Excelencia Académica y la beca interna Padre Hurtado, respecto de quienes no tuvieron becas. Como resultados, obtuvieron que quienes ingresaron con Beca Excelencia Académica (BEA) tienen un promedio ponderado acumulado levemente más alto que el total de los alumnos que ingresaron por vía de admisión ordinaria. En general, concluyen que los estudiantes que reciben becas asignadas sobre la base de criterios de necesidad económica y buen desempeño académico, muestran un desempeño similar o mejor que el de sus pares que no reciben dichos beneficios en la universidad.

La Serie Evidencias (MINEDUC, 2012) discute la probabilidad de deserción de los estudiantes. Como resultado, encuentra que el crédito con aval del estado es más efectivo aumentando la permanencia. Por otra parte, según el sexo, se encuentra que las mujeres tienen una mayor probabilidad de permanecer en el sistema.

Existe una amplia variedad de factores para explicar la retención, relevándose en la mayoría de los modelos la inclusión de variables académicas, demográficas, socioeconómicas como también el tipo de ayuda financiera que recibe el estudiante, encontrando diversas conclusiones respecto del caso. En todos, existe consenso que los mecanismos de financiamiento contribuyen de manera positiva al desempeño de los estudiantes, variando en la magnitud del impacto.

3. Metodología

El objetivo de la investigación es evaluar las diferencias en la probabilidad de retención según el tipo de financiamiento de los estudios, controlando por otros factores. Para llevar a cabo el análisis empírico se estructuran 3 ecuaciones, avanzando desde lo más general, como la tenencia de cualquier tipo de beca (arancel o mantención), hasta lo más particular, caso en el que se identifica el tipo de beca de acuerdo a las clasificaciones en este estudio ofrecidas (arancel o mantención, luego institucional o estatal), distinguiendo entre quienes cuentan con crédito. Todo lo anterior llevado a cabo mediante un modelo de probabilidad (probit).

Es de importancia considerar, al igual que en los estudios revisados, que al ser sujetos de evaluación aquellos estudiantes que logran ingresar a la UCH, los resultados deben

interpretarse con cautela, considerándose válidos sólo para los alumnos bajo estudio y no generalizables a la población.

La ventaja de utilizar el indicador de desempeño de primer año, es que reduce los problemas de comparación derivados de la autoselección de los estudiantes entre cursos en la universidad. Ello sucede porque en primer año todos los alumnos de una carrera deben cursar las mismas materias, lo que implica que no pueden elegir los cursos y profesores de acuerdo a sus preferencias o a su rendimiento anterior.

Por medio de éste cálculo se obtiene la probabilidad de permanecer en la UCH condicionada a la tenencia de ayudas financieras. Es decir, entrega la probabilidad diferenciando por medio de variables cualitativas, lo que permite distinguir por ejemplo, las diferencias en la probabilidad de permanecer por sexo, IVE¹³⁴, dependencia entre otras variables de control.

Para mayor información respecto de los distintos programas de financiamiento, ver Apéndice I.

A continuación se presentan las 3 ecuaciones con las variables ficticias de becas, crédito y ayudas de mantención con sus respectivos términos de interacción.

3.1 Probabilidad de retención de primer año – Modelo 1: Beca, Gratuidad, Crédito y otras características

$$\begin{aligned} \Pr(\text{ret}_{it} = 1) = & \Phi(\beta_0 + \beta_1 \text{Beca}_{it} + \beta_2 \text{CAE}_{it} + \beta_3 \text{Beca} * \text{CAE}_{it} + \beta_4 \text{Gratuidad}_{it} \\ & + \beta_5 \text{año2014}_i + \beta_6 \text{año2015}_i + \beta_7 \text{regiones}_{it} + \beta_8 \text{PromPSU}_{it} + \beta_9 \text{NEM}_{it} \\ & + \beta_{10} \text{ParticularPagado}_{it} + \beta_{11} \text{ParticularSubvencionado}_{it} + \beta_{12} \text{sexo}_{it} \\ & + \sum_{j=13}^{16} \beta_j * D_{\text{RangoIVE}_{it}} + \sum_{j=17}^{67} \beta_j * D_{\text{carrera}_{it}} + \sum_{j=68}^{77} \beta_j * D_{\text{Deciles}_{it}} \\ & + \beta_{78} \text{PtjeRanking}_{it}), \end{aligned}$$

donde la variable dependiente ret_{it} representa la retención de primer año, lo que es equivalente a la persistencia del alumno en el sistema el año siguiente. Cuando la variable ret_{it} toma valor 1, el estudiante persiste en el sistema al año siguiente, y toma valor 0 en caso que deserte. Los parámetros de interés son $\beta_1, \beta_2, \beta_3$ y β_4 dado que contienen las diferencias en la probabilidad de persistir, diferenciando entre estudiantes que se financian con becas y/o reciben ayudas de mantención, de alumnos que se financian con el Crédito con Aval del Estado (CAE) o con gratuidad.

Para la información de las becas, Beca_{it} es una variable ficticia que toma valor 1 en caso que un estudiante cuente con cualquier tipo de beca, mantención y/o arancel y 0 en contrario. Análogamente CAE_{it} , es una variable ficticia que tomar valor 1 cuando un

¹³⁴ El IVE (Índice de Vulnerabilidad) es la medición que realiza Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB) cada año mediante la aplicación de una encuesta de carácter censal a los cursos de primero básico y primero medio de los establecimientos municipales o subvencionados del país (JUNAEB, 2005).” 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)

estudiante cuenta con crédito y 0 en caso contrario. De igual manera respecto de la variable ficticia $Gratuidad_{it}$.

$Año2014_i$ y $año2015_i$, son variables ficticias que permiten controlar por el período en la comparación. Si año 2015 toma valor 1, entonces la diferencia es evaluada en 2015 y respecto a 2013. Por otra parte, $regiones_{it}$ es también una variable ficticia, que toma valor 1 en caso que el estudiante proceda de regiones y 0 en caso que provenga de la región metropolitana.

$PromPSU_{it}$ contiene información del promedio obtenido en las PSU de lenguaje y matemática y NEM_{it} representa el promedio de notas de la enseñanza media. $D_{RangoIVE_{it}}$ es una variable cualitativa nominal que categoriza los tramos de vulnerabilidad a los que pertenecen los establecimientos de educación media de egreso de los estudiantes. Así, los rangos construidos para el índice de vulnerabilidad escolar son: 1 en caso que el establecimiento supere el 76,7% de vulnerabilidad (IVE RANGO 1); 2 en caso que el establecimiento tenga vulnerabilidad de entre un 53,4- 76,6%(IVE RANGO 2); 3 en caso que el establecimiento tenga vulnerabilidad entre 30 y 53,3%(IVE RANGO 3) y 3 si el establecimiento tiene un IVE menor a 30%. Finalmente el grupo base está compuesto por quienes no cuentan con la medición para el establecimiento de egreso.

$ParticularPagado_{it}$ y $ParticularSubvencionado_{it}$ son variables ficticias que toman valor 1 si el estudiante egresó de un establecimiento de educación particular pagado o uno subvencionado respectivamente. El grupo base para efectuar las comparaciones en las diferencias de rendimiento son quienes egresaron de establecimientos municipales.

$Sexo_{it}$ es una variable ficticia que toma valor 1 si el estudiante es mujer y $D_{Deciles_{it}}$ es una variable nominal que diferencia el decil socioeconómico al que pertenece el estudiante, respecto de quienes no cuentan con acreditación para becas y no poseen el dato.

La variable $carrera_{it}$ es una variable nominal que contiene los 51 programas de estudios que imparte la UCH para alumnos de primer año y $PtjeRanking_{it}$ es el puntaje PSU homólogo obtenido a partir del indicador del ranking.

Finalmente, el producto entre beca y cae es una variable interacción, que diferencia el efecto adicional de contar con combinatoria de beca y CAE en el financiamiento. Esto se puede dar en el caso que un alumno cuente con financiamiento parcial de su arancel y solicite el diferencial en crédito para cubrirlo de manera total.

3.2 Probabilidad de retención de primer año – Modelo 2: Becas de arancel y mantención, CAE, interacciones y otras características

$$\begin{aligned}
 Pr(ret_{it} = 1) = & \Phi(\beta_0 + \beta_1 BecaArancel_{it} + \beta_2 BecaMantención_{it} + \beta_3 CAE_{it} + \beta_4 Gratuidad_{it} \\
 & + \beta_5 Arancel * CAE_{it} + \beta_6 Arancel * mantención_{it} + \beta_7 año2014_i + \beta_8 año2015_i \\
 & + \beta_9 regiones_{it} + \beta_{10} PromPSU_{it} + \beta_{11} NEM_{it} + \beta_{12} ParticularPagado_{it} \\
 & + \beta_{13} ParticularSubvencionado_{it} + \beta_{14} sexo_{it} + \sum_{j=15}^{17} \beta_j * D_{RangoIVE_{it}} + \sum_{j=18}^{68} * \beta_j \\
 & * D_{carrera_{it}} + \sum_{j=69}^{78} \beta_j * D_{Deciles_{it}} \\
 & \beta_{79} PtjeRanking_{it}),
 \end{aligned}$$

donde los parámetros de interés son los $\beta_1 - \beta_6$, ya que contienen las diferencias en la probabilidad de retención por tipo de financiamiento, distinguiendo el tipo de beca proporcionada.

3.3 Probabilidad de retención de primer año – modelo 3: Becas de la Universidad de Chile, de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), MINEDUC, CAE, interacciones y otras características

$$Pr(ret_{it} = 1) = \Phi(\beta_0 + \beta_1 MINEDUC_{it} + \beta_2 JUNAEB_{it} + \beta_3 CAE_{it} + \beta_4 BUCH_{it} + \beta_5 PAE_{it} + \beta_6 Gratuidad_{it} + \beta_7 MINEDUC * CAE_{it} + \beta_8 MINEDUC * Junaeb_{it} + \beta_9 año2014_i + \beta_{10} año2015_i + \beta_{11} regiones_{it} + \beta_{12} PromPSU_{it} + \beta_{13} NEM_{it} + \beta_{14} ParticularPagado_{it} + \beta_{15} ParticularSubvencionado_{it} + \beta_{16} sexo_{it} + \sum_{j=17}^{19} \beta_j * D_{RangoIVE}_{it} + \sum_{j=20}^{70} \beta_j * D_{carrera}_{it} + \sum_{j=71}^{80} \beta_j * D_{Deciles}_{it} + \beta_{81} PtjeRanking_{it}),$$

donde los $\beta_1 - \beta_{10}$ parámetros resultan de interés, dado que miden la diferencia en la probabilidad de permanecer en la universidad, según el tipo de ayuda y la entidad que la provee.

4. Datos

En la UCH, hasta el año 2015 un 60% contaba con becas de MINEDUC, lo que cambiaría en 2016 tras la implementación de la gratuidad (41%). Gradualmente los diferentes tipos de financiamiento avanzan en su representación en el período estudiado (Tabla 1).

Tabla 16: Tipo de financiamiento en la UCH, primer año.

Tipo de Financiamiento	2013		2014		2015		2016	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sin Financiamiento	1723	34%	1712	31%	1649	30%	1844	30%
Crédito con Aval del Estado	380	7%	495	9%	508	9%	689	11%
Beca de Arancel de laUCH	12	0%	13	0%	36	1%	29	0%
Beca de MINEDUC	2956	58%	3227	59%	3348	60%	1021	17%
Gratuidad	0	0%	0	0%	0	0%	2466	41%
TOTAL	5071	100%	5447	100%	5541	100%	6049	100%

Elaboración Propia, DBE (2016).

Luego que en 2015 se impulsaran fuertemente las ayudas de mantención JUNAEB, Becas de Alimentación para la Educación Superior (BAES) y Becas de Mantención para la Educación Superior (BMES) entre otras, tras la implementación de la gratuidad en 2016, la BMES fue suprimida y la BAES garantizada a los beneficiarios de gratuidad (Tabla 2). Para el aseguramiento de la cobertura de los costos de mantención, la UCH asume el compromiso y avanza en un 10% la cobertura de su Beca de Atención Económica (BAE).

Tabla 17: Tipo de Ayuda de Mantención UCH, primer año

Tipo de Ayuda de Mantención	2013		2014		2015		2016	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sin beca de Mantención	2434	48%	2391	44%	2273	41%	2654	44%
Beca de Junaeb	1213	24%	1271	23%	2321	42%	1779	29%
Becas de Mantención UCH	1424	28%	1785	33%	947	17%	1616	27%
Total	5071	100%	5447	100%	5541	100%	6049	100%

Elaboración Propia, DBE (2016).

Según de la dependencia del establecimiento de educación media en la UCH quienes provienen de establecimientos particulares subvencionados cuentan con la mayor representación. Descienden su participación sobre la matrícula quienes provienen de establecimientos particulares pagados (Tabla 3).

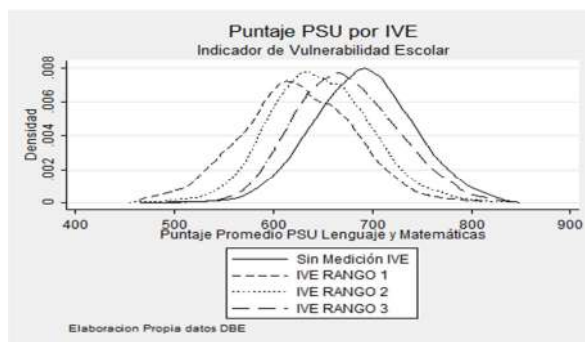
Tabla 18: Dependencia del Establecimiento de Educación Media UCH, primer año

Dependencia Establecimiento Educación Media	2013		2014		2015		2016	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Municipal	1400	28%	1579	29%	1690	30%	1773	29%
Particular Subvencionado	1934	38%	2097	38%	2107	38%	2463	41%
Particular Pagado	1737	34%	1771	33%	1744	31%	1813	30%
TOTAL	5071	100%	5447	100%	5541	100%	6049	100%

Elaboración Propia, DBE (2016).

Consistente con el informe de M.Koljatic (2010) en cuanto a las implicancias de equidad que tiene la PSU y el sistema de selección, el alto nivel de contenidos que esta prueba aborda desfavorece a los sectores más vulnerables, grupo que en definitiva cuenta con mayores dificultades para nivelarse en primer año. La siguiente relación entre el RANGO IVE del establecimiento de los alumnos y su puntaje obtenido en las PSU, confirman lo citado (Ilustración 1):

Ilustración 1: Puntaje PSU Promedio según el Rango IVE del establecimiento de educación media.



Elaboración Propia, DBE (2016).

5. Resultados

5.1 Retención según ayudas financieras

De acuerdo a los modelos presentados, el impacto de las ayudas financieras en términos de retención sugiere distintos resultados dependiendo de los factores de control. En el Modelo 1, contar con beca tiene asociadas las mejores diferencias en la probabilidad de retención, con un 8,2% promedio respecto de quienes no cuentan con algún tipo de ayuda. Le siguen el CAE y gratuidad con un 3,9% y 1,9% respectivamente (Tabla 4).

En el modelo 2, que diferencia si la beca es de arancel o mantención y que incluye variables de interacción para las combinatorias en el financiamiento, se evidencian mejoras en las diferencias entre quienes cuentan con gratuidad, ascendiendo a un 7% adicional en la probabilidad de retención. Financiar con cae tiene asociados diferencias de 4,2% y para becas de arancel 6,3% (Tabla 4).

Quienes son destinatarios de becas de arancel y para cubrir brechas entre los aranceles financiados y el costo real recurren al CAE, tienen asociado diferencias negativas en la probabilidad de retención. Un 4% de menor probabilidad (Tabla 4).

En el modelo 3, quienes cuentan con gratuidad tienen asociados diferencias de un 6,8%. En cuanto a los restantes tipos de financiamiento, los estudiantes destinatarios de becas JUNAEB tienen asociados diferencias negativas en la probabilidad de retención con una magnitud de 5,9%. Por otra parte, quienes financian con becas de MINEDUC tienen asociados diferencias significativas de un 1,8%. Combinados estos dos últimos tipos de ayudas estudiantiles (financiamiento y mantención estatal), tiene asociado diferencias positivas de un 6% (Tabla 4).

Todo lo anterior es consistente con los resultados presentados por Alarcón (2015) y López (2013)

Tabla 19: Modelo para la retención, ayudas financieras.

Variable	Probabilidad de retención de primer año		
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Gratuidad	0.019***	0.070***	0.068***
	(0.007)	(0.008)	(0.010)
Beca	0.082***		
	(0.010)		
Cae	0.039***	0.042***	0.029***
	(0.007)	(0.006)	(0.006)
Beca-CAE	-0.034**		
	(0.016)		
Beca de Arancel		0.063***	
		(0.010)	
Arancel y Mantención		0.017	
		(0.015)	
Arancel y CAE		-0.040**	
		(0.017)	
Beca de Mantención		0.020	
		(0.014)	
Beca de Mantención interna			0.014***
			(0.005)
Becas de Arancel UCH			0.024
			(0.016)
Becas de JUNAEB			-0.059***
			(0.021)
Becas de MINEDUC y Junaeb			0.060***
			(0.015)
Becas de MINEDUC			0.018**
			(0.008)
Becas de MINEDUC y CAE			-0.006
			(0.013)
N	22108	22108	22108

*p<0,1 **p<0,05 *** p<0,01

Elaboración Propia, DBE

5.2 Retención según factores de control

Comparando la probabilidad de retención según los factores de control, entre sus resultados (ver Apéndice II) se da cuenta que provenir del primer decil socioeconómico, tiene asociado las más altas diferencias negativas, con una magnitud de 13,2%. El indicador desciende hasta el decil 9, donde las diferencias negativas disminuyen a cerca de un 4%, comparando con quienes no postulan a becas y por ende no cuentan con una acreditación socioeconómica.

Al igual que Alarcón (2015), este estudio obtiene que provenir de regiones, tiene asociado diferencias negativas en la probabilidad de persistencia. En este estudio son cercanas al 10%.

Consistente con la serie evidencias MINEDUC (2012), ser mujer y permanecer en la universidad tiene asociado una diferencia positiva de entre 1,1%-1,2%.

Ranking y Puntaje promedio PSU son significativas para explicar las diferencias en la probabilidad de retención.

6. Conclusiones

El presente trabajo contribuye a explicar la probabilidad de retención de los estudiantes de la Universidad de Chile, con énfasis en becas y créditos. La motivación es evidenciar empíricamente si las becas tienen impacto la probabilidad de retención. Las principales conclusiones derivadas de este estudio son las siguientes.

Contar con beca – cualquiera sea – tiene asociado diferencias positivas en la probabilidad de retención, con una magnitud de 8,3% comparando con quienes no cuentan con este tipo de ayudas estudiantiles. El CAE resulta contributivo en término de impacto, al contar sus beneficiarios con probabilidad positiva y que oscila entre 3% y 4% dependiendo de las variables de control utilizadas.

Los beneficiarios de gratuidad tienen las mayores diferencias estadísticamente significativas, con un 7% de probabilidad adicional en la probabilidad de retención. Su efecto se diferencia de mejor manera cuando se controla por el tipo de beca existente en el sistema (arancel o mantención e institucional o ministerial).

Quienes son destinatarios de arancel y complementan con CAE tienen asociados diferencias significativamente negativas en la probabilidad de retención, con una magnitud de un 4%.

Asimismo, en cuanto a las becas de JUNAEB, por sí solas tienen asociadas diferencias negativas en la probabilidad de retención. Quienes financian con becas MINEDUC, cuentan con diferencias de un 1,8%. El efecto adicional de contar con becas de arancel y becas de mantención estatal complementadas asciende a un 6%.

Todos los resultados refuerzan el modelo administración de la Dirección de Bienestar Estudiantil, que entiende que la necesidad de hacer consistentes las oportunidades de ingreso y los mecanismos de soporte para las trayectorias académicas, es un compromiso de la Universidad.

Esto adquiere especial relevancia en un escenario en el que la política pública apunta a extender la cobertura sin considerar más que los costos de arancel y matrícula, obviando la importancia que tienen para la equidad efectiva los asuntos estudiantiles y los servicios académicos que compensan los múltiples costos directos e indirectos que enfrentan los estudiantes al ingresar a la educación superior.

La Dirección de Bienestar Estudiantil trabaja en la generación de evidencias que permitan actualizar y proyectar programas y beneficios estudiantiles al servicio de las trayectorias estudiantiles, generando condiciones que compensan las desigualdades económicas y formativas iniciales. En base a esto ha dirigido la estructuración de la Beca de Atención Económica en respuesta a la supresión de las becas BMES, comprometiendo su universalización a todos los estudiantes beneficiarios de gratuidad y a los sujetos de vulnerabilidad identificados mediante instrumentos de acreditación interna.

7. Apéndice I: Oferta de becas y programas de financiamiento.

7.1 Becas de MINEDUC

El Ministerio de Educación (MINEDUC) implementa programas de becas focalizando a aquellos que cuentan con excelencia académica y situación socioeconómica deficitaria. El objetivo es el de “lograr mayor equidad en el acceso y permanencia en la educación superior, asegurando la calidad de las instituciones y programas, además de promover la pertinencia en la educación superior” (Benavente, 2012).

A partir de 2016, entra en vigencia la política de gratuidad destinada a beneficiar a los estudiantes pertenecientes al 50% de menores ingresos. La implementación de esta nueva política pública, supone un cambio en el esquema de financiamiento. Los sujetos inscritos en los primeros cinco deciles se adjudican sin requisitos académicos el beneficio.

Adicionalmente, el año 2016 también entra en vigencia el nuevo sistema de calificación socio-económica, el Registro Social de Hogares. Este nuevo sistema de acreditación socioeconómica, a diferencia de los anteriores deciles de 2015 que respondían a la lógica del per-cápita, califica a los estudiantes asignándoles un tramo socioeconómico. Los tramos socioeconómicos son un indicador que corrige los ingresos per.cápita familiares por variables estructurales de los hogares, tales como el nivel de dependencia de sus integrantes, los bienes raíces que cuentan, la previsión de salud entre otros. Con esos insumos, la asignación de MINEDUC identifica a quienes cumplen con los requisitos socioeconómicos establecidos para los programas de financiamiento, pudiendo el mismo estudiante ser pre-seleccionado para más de un beneficio (ver Tabla 5).

Tabla 20: Condiciones de adjudicación y renovación para becas de MINEDUC

Beca	Beneficio	Requisito de Socioeconómico	Requisito Académico	Requisito de Renovación
Beca Bicentenario (1991)	Financia Arancel de Referencia	1-7 decil de Ingreso	PSU >550 pts.	60% Avance Académico
Beca Juan Gómez Millas (1998)	Financia como máximo \$1.150.000 del arancel de la carrera	1-8 decil de Ingreso	PSU Promedio > 640 pts	60% Avance Académico
Beca para Estudiantes Hijos de Profesionales de la Educación (1999)	Financia \$500.000 del Arancel	1 a 8 decil de Ingreso	PSU Promedio > 500 pts NEM>5.5	60% Avance Académico
Beca Vocación del Profesor (2011)	Financia totalmente la matrícula y el arancel anual.	-	PSU>600 pts	60% Avance Académico

Becas de Reparación (1992)	Establecen la continuidad gratuita para hijos/as de personas declaradas víctimas de violaciones a los derechos humanos o de la violencia política.	1 a 8 decil de Ingreso	-	-
Gratuidad (2016)	Establece la continuidad gratuita para la duración formal de los estudios.	1 a 5 decil de ingreso	PSU Promedio >450 pts.	60% Avance Académico.
Becas de Excelencia Académica (2007)	Financia como máximo \$1.150.000 del arancel de la carrera	1 a 8 decil	Promedio de notas de Enseñanza Media dentro del 10% más alto del establecimiento.	60% Avance Académico
Beca y puntaje PSU (2007)	Financia como máximo \$1.150.000 del arancel de la carrera	1 a 8 decil	Puntaje PSU nacional o regional.	60% Avance Académico

Elaboración Propia (2016)

7.2 Becas de arancel de la Universidad de Chile (BUCH)

La Universidad de Chile cuenta también con becas para el financiamiento de los estudios. En total son dos, y ambas están orientadas a beneficiar a alumnos con déficit socioeconómico y mérito académico, tanto en las PSU como en las NEM (Tabla 6).

Tabla 21: Condiciones de adjudicación y renovación para las becas de arancel de la Universidad de Chile (BUCH).

Beca	Beneficio	Requisito de Socioeconómico	Requisito Académico	Requisito de Renovación
Beca Universidad de Chile	Financiamiento total de los aranceles de la carrera	Contar con un ingreso per cápita del grupo familiar no superior a 15 U.F	PSU promedio > 700 pts.	Beneficiarios no pueden reprobado más de dos asignaturas durante los cuatro primeros semestres posteriores a la obtención de la beca
Beca Andrés Bello	Financiamiento total de los aranceles de la carrera	-	Puntaje nacional en alguna de las PSU y NEM igual o superior a 6.0	Beneficiarios no pueden reprobado más de dos asignaturas durante los cuatro primeros semestres posteriores a la obtención de la beca

Elaboración Propia (2016)

7.3 Becas de Mantención de la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB)

Las becas de mantención son aportes económicos que tienen como finalidad cubrir gastos adicionales, relacionados a la permanencia de los alumnos en la Educación Superior. Las becas que se corresponden con este tipo de prestaciones son las siguientes:

Tabla 22: Condiciones de adjudicación y renovación para las becas de JUNAEB

Beca	Beneficio	Requisito de Socioeconómico	Requisito Académico	Requisito de Obtención
Beca Indígena	Aporte monetario de libre disposición por \$638 mil, pagado en 10 cuotas.	"Situación socioeconómica que amerite el beneficio"	-	"Ser hijo de padre o madre indígena, ser descendiente de alguna etnia indígena y/o ser acreditado como indígena por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)
Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES)	10 Cuotas de \$32.000	I-III Quintil de Ingreso	En conformidad con beca MINEDUC	En conformidad con beca MINEDUC
Beca de Mantención Educación Superior (BMES)	10 Cuotas de \$18.500	I-III Quintil de Ingreso	En conformidad con beca MINEDUC	En conformidad con beca MINEDUC
Beca de mantención Vocación del Profesor	10 Cuotas de \$80.000	-	Puntaje promedio psu > 700 pts.	En conformidad con beca MINEDUC
Beca Patagonia Aysén	Varía en función de la distancia de la residencia respecto del lugar de estudios	-	Puntaje promedio psu > 550 y NEM > 5.5	Estudiantes que cursen estudios superiores, dentro o fuera de la Región Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo
Beca Presidente de la República (BPR)	1,24 UTM	I-IV Quintil de Ingreso	NEM > 4.5	Mérito académico
Beca de Integración Territorial	Asignación mensual por alumno no superior a 1.87 Unidades Tributarias Mensuales (UTM)	I-IV Quintil de Ingreso	-	Alumnos que presentan condición económica vulnerable, que habiten en zonas extremas del país y necesiten trasladarse

Elaboración Propia (2016)

7.4 Becas de Mantención de la Universidad de Chile

Además de contar con becas de arancel, la Universidad de Chile cuenta con un fondo disponible para la provisión de becas de mantención mediante el cual, focaliza a los estudiantes que no fueron considerados en la base de destinatarios de becas JUNAEB por no cumplir con sus requisitos de acceso en la acreditación socioeconómica.

7.4.1 Programa de Atención Económica (Becas PAE)

Beca destinada a estudiantes con mérito académico calificado y situación socioeconómica deficitaria entregando cuotas de \$45, \$55 y \$65 mil. Dado que JUNAEB focaliza a los estudiantes más vulnerables en los tramos 1 a 6 de decil socioeconómico, las becas PAE se focalizan en alumnos del 7mo al 8vo decil. El requisito académico es el de contar con un Avance Académico del 50%.

A partir del 2016, en restitución de la suprimida beca de Mantención para la Educación Superior (BMES), se crea la cuota básica de la Beca de Atención Económica (BAE).

7.8 Crédito con Aval del Estado (CAE)

El CAE proporciona el financiamiento del arancel de referencia anual de la carrera, partiendo desde un mínimo de 200 mil al tope del 100% del arancel de referencia. Su requisito para alumnos de educación superior es el de haber obtenido a lo menos 475 puntos en la PSU. No exige rendimiento académico para ser renovado.

En términos generales, las becas son destinadas para cubrir parcial o totalmente el arancel. Para su asignación, en la mayoría se requiere de méritos académicos y situación académica deficitaria, salvo en aquellas que son de reparación. Para su renovación, en la mayoría se establecen umbrales de cumplimiento asociados al avance académico y las notas de primer año.

8. Apéndice II: Resultados para retención según variables de control

Tabla 23: Resultados para retención según variables de control.

Variable	Probabilidad de retención de primer año		
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Decil 1	-0.132*** (0.032)	-0.168*** (0.035)	-0.163*** (0.036)
Decil 2	-0.096*** (0.019)	-0.129*** (0.021)	-0.124*** (0.022)
Decil 3	-0.084*** (0.017)	-0.116*** (0.019)	-0.112*** (0.020)
Decil 4	-0.097*** (0.015)	-0.124*** (0.017)	-0.117*** (0.017)
Decil 5	-0.099*** (0.017)	-0.127*** (0.019)	-0.113*** (0.018)
Decil 6	-0.090*** (0.016)	-0.117*** (0.018)	-0.104*** (0.017)
Decil 7	-0.108*** (0.017)	-0.116*** (0.018)	-0.112*** (0.018)
Decil 8	-0.072*** (0.015)	-0.070*** (0.015)	-0.074*** (0.015)
Decil 9	-0.048*** (0.012)	-0.043*** (0.012)	-0.037*** (0.011)
Decil 10	-0.012 (0.011)	-0.010 (0.011)	-0.005 (0.011)
Promedio PSU Lenguaje y Matemáticas	0.000*** (0.000)	0.000*** (0.000)	0.000*** (0.000)
Puntaje Ranking	0.000*** (0.000)	0.000*** (0.000)	0.000*** (0.000)
Regiones	-0.090*** (0.007)	-0.088*** (0.007)	-0.089*** (0.007)
Particular Subvencionado	-0.006 (0.005)	-0.005 (0.005)	-0.005 (0.005)
Particular Pagado	-0.019* (0.010)	-0.018* (0.010)	-0.018* (0.010)
IVE RANGO 1	-0.018 (0.014)	-0.023 (0.015)	-0.022 (0.015)
IVE RANGO 2	0.008 (0.010)	0.004 (0.010)	0.006 (0.010)
IVE RANGO 3	0.014 (0.009)	0.011 (0.009)	0.012 (0.009)
IVE MENOR A 30	0.015 (0.011)	0.014 (0.011)	0.016 (0.010)
SEXO	0.012*** (0.004)	0.012*** (0.004)	0.011*** (0.004)
NEM	-0.005	-0.005	-0.006

	(0.004)	(0.004)	(0.004)
N	22108	22108	22108

*p<0,1 **p<0,05 *** p<0,01

Elaboración Propia, DBE.

9. Referencias

- Rolando, R., Salamanca, J., & Aliaga, M. (2010). *Evolución Matrícula Educación Superior*. SIES, Santiago.
- Díaz-Romero, P. (2010). *Equidad y calidad en universidades para el siglo XXI*. Santiago.
- Santelices, V. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos*. Ministerio de Educación, Estudios y Desarrollo. Santiago: Secretaría Técnica FONIDE.
- Said, C. y Herrera, J. (2015). *Gratuidad: Rectores Cifran el Impacto del Fallo del TC en sus Presupuestos*. Santiago, El Mercurio (C5), 14 de Diciembre
- Guzmán, F. y Bustos, M. (2015). *Alza en monto de beca para sistema técnico profesional cubriría el 100% de los gastos a 6.500 alumnos*. La Tercera, 23 de Diciembre. En <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2015/12/680-661223-9-alza-en-monto-de-beca-para--sistema-tecnico-profesional-cubriria-el-100-de-los.shtml>
- St John, E. P., Cabrera, A. F., Nora, A., & Asker, E. H. (2000). *Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence models*. *Reworking the student departure puzzle*, 1, 29-47.
- San Segundo, M. (2005). *Economía de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Dynarski, S. (2008). *Building the stock of college-educated labor*. *Journal of human resources*, 43(3), 576-610.
- Alarcón, M. (2015). *Impacto de los distintos tipos de ayuda financiera gubernamental e institucional en la persistencia de los estudiantes de la Universidad de Chile*. Santiago.
- López, K. (2013). *Evaluación de Impacto del Programa de Becas y Créditos sobre el Acceso a la Educación Superior*. Santiago
- González, L. E., Uribe, D., & González, S. O. L. E. D. A. D. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Estudio IESALC, Chile.
- Catalán, X., & Santelices, M. V. (2014). *Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. *Calidad en la educación*, (40), 21-52.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., & Vizcarra, R. (2013). *Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio*. Santiago.
- MINEDUC. (2012). *Deserción en la educación superior en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Bernal, R. P. (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto (No. 361.25 B517)*. Universidad de Los Andes, Bogotá (Colombia).
- Koljatic, M., & Silva, M. (2010). *Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU*. *Estudios Públicos*, Páginas 125-144

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO DE PLANES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CHILENOS, PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE SUS ESTUDIANTES

Línea Temática 2: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

Bernal Ruiz, Francisca¹³⁵

González Toro, Sandra

Universidad de Playa Ancha - CHILE

e-mail: fbernal@upla.cl

sandra.gonzalez@upla.cl

Resumen. El presente trabajo da cuenta de una propuesta metodológica para el diseño de planes de orientación vocacional (OV) en establecimientos educacionales (EE) chilenos de enseñanza secundaria, que les permitan guiar las acciones y la toma de decisiones en torno a la orientación, atendiendo a las demandas y proyecciones de los establecimientos según su contexto, con el objetivo que los estudiantes realicen una correcta exploración vocacional, visibilizando sus talentos, intereses y motivaciones y con ello logren tomar decisiones informadas para su adecuada transición a la educación superior (ES) y permanencia en ella. Esta propuesta se divide en dos etapas, una de diagnóstico y análisis general de la situación de orientación en los EE, y la otra de desarrollo de acciones para el diseño de los planes de OV. Durante estas etapas, se buscó definir y analizar los elementos relevantes de 16 establecimientos de enseñanza secundaria de la región de Valparaíso, Chile, en cuanto a sus concepciones previas, acciones y necesidades de OV, de habilidades socioemocionales (HS) y respecto a cómo se ejerce la función de orientación (FO), con el fin de posibilitar tanto la mejora en la gestión de ésta como la apropiación del rol orientador en todos los actores de las comunidades educativas. El diseño de esta propuesta es no experimental de tipo descriptivo. Para la recolección de la información se utilizaron técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, como la aplicación de cuestionarios a estudiantes de los dos últimos años de enseñanza secundaria y a sus padres y apoderados y la realización de grupos focales con docentes y directivos respectivamente. Los resultados fueron sometidos a análisis estadísticos de distribución de frecuencia y análisis de contenido, para su posterior triangulación. Entre ellos destacan las similitudes en las necesidades de OV en la mayoría de los EE de la muestra, proyectando las acciones de OV en dos áreas: acompañamiento en la transición educativa de los estudiantes y gestión de la OV en los establecimientos. Esta propuesta, no solo impactó positivamente en las prácticas de orientación de algunos de los actores relevantes de los EE, sino también a nivel curricular en tanto, por ejemplo, algunos establecimientos decidieron incorporar horas específicas para el trabajo de OV en su programación semanal. Finalmente, se evidencia

¹³⁵ Docente e Investigadora Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

la necesidad de evaluar a futuro el real impacto de la implementación de los planes diseñados utilizando esta propuesta metodológica en la transición a la ES de sus estudiantes.

Descriptores o Palabras Clave: Propuesta Metodológica, Planes de Orientación Vocacional, Transición Educativa, Educación Superior.

1. Introducción

En el contexto de la ampliación de la cobertura y acceso a la educación en Chile como eje fundamental de las últimas reformas educacionales, la ES se ha masificado, lo cual ha traído como consecuencia un proceso formativo que alarga la etapa juvenil del estudiante, e implica una proyección de expectativas a partir de la validación social que adquiere la capacitación y la certificación de estudios (Lagos y Palacios, 2008). Desde esta perspectiva, adquieren especial relevancia los procesos de OV desarrollados en el sistema escolar como apoyo en la transición de los estudiantes a la ES, constituyéndose como un instrumento que posibilita las elecciones académicas y profesionales de estos (Geoffroy, 2009). Sin embargo, estos procesos no siempre son correctamente abordados en los EE y por lo mismo se evidencia como necesario el apoyar a las comunidades educativas en la gestión de la orientación con el objetivo de que sus estudiantes, durante su educación secundaria, realicen una correcta exploración vocacional, visibilizando sus talentos e intereses y con ello logren tomar decisiones informadas para una adecuada transición a la ES.

La propuesta metodológica aquí presentada se divide en dos etapas. La primera incluye un diagnóstico y análisis general de la situación de orientación en los EE de la muestra, a través de una evaluación de contexto, principalmente respecto a la gestión de la OV en cada uno de ellos, a saber, cómo se implementa y las competencias de los profesionales involucrados. Además incluye acciones para incentivar el uso de planificaciones, seguimiento y evaluación de las acciones de orientación, con el fin de lograr el mejoramiento de los procesos de gestión en la orientación de cada comunidad educativa.

La segunda etapa, está enfocada en el desarrollo de acciones para el diseño de planes de OV en los EE, las que incluyen la definición de actividades concretas respecto el proceso de acompañamiento en las trayectorias de los estudiantes y sugerencias para la toma de decisiones respecto a la OV. Estas acciones se determinan a partir de la evaluación contextual de cada EE de la muestra y son implementadas por la comunidad educativa con el fin de fortalecer la FO en los actores relevantes de la misma, los cuales finalmente serán los responsables de la ejecución y evaluación permanente de la efectividad de dichas acciones, como forma de garantizar su compromiso y un seguimiento oportuno que posibilite la toma de decisiones para la mejora del plan diseñado.

Bajo estos lineamientos, la propuesta aquí presentada, provee de insumos a las comunidades educativas en general y a los equipos de orientación u orientadores en particular, a partir de un proceso de evaluación de contexto que sirve de guía para la elección de objetivos y la asignación de prioridades en relación a las líneas de OV que abordará el PO, esto con el fin de mejorar la

gestión de orientación en los EE y con ello favorecer el acompañamiento efectivo en las trayectorias postsecundarias de los estudiantes.

Finalmente, se destaca que el diseño de los planes de OV es altamente relevante para las comunidades educativas, no sólo porque exige la participación y el compromiso de los distintos estamentos, sino también porque nace desde la propia comunidad educativa a partir de la reflexión sobre sus necesidades y demandas de OV, posibilitando la construcción colectiva del plan que responda a éstas, descentralizando el rol orientador para avanzar hacia la co-responsabilidad que implica la OV en los EE.

2. Antecedentes de la Orientación en Chile

Históricamente la línea de la orientación en Chile, comienza en la década de los noventa cuando se originan los primeros lineamientos y directrices para promover el desarrollo de la orientación en el sistema escolar, expresados en la circular n°600, la cual concebía la orientación como un proceso consustancial al proceso educativo, facilitando y apoyando el proceso de búsqueda y reformulación permanente del proyecto de vida de los estudiantes en sus dimensiones personal y social (Mineduc, 1991). Estos lineamientos destacaban la importancia de realizar ajustes entre la educación secundaria, el acceso al empleo y las oportunidades de ingreso a la ES. Lamentablemente, esta circular fue derogada sin ser reemplazada por un código o marco regulatorio similar. A esto se suma, que en el año 1994 deja de existir la unidad de orientación del Ministerio de Educación (Mineduc) chileno, así como también, en años consecutivos la orientación desaparece como sector de aprendizaje en la educación secundaria, siendo reemplazada por los llamados objetivos fundamentales transversales, los que son responsabilidad de todos los docentes, pero sin un espacio curricular específico para su desarrollo (Rossetti, 2003).

Otro antecedente relevante, es que los lineamientos ministeriales determinan que la existencia de un orientador o encargado de orientación en un EE depende del número de estudiantes con que este cuente (al menos 500), es decir, la existencia de estos aumenta en relación directa al tamaño del establecimiento. Según los estudios de Lagos y Palacios (2008), de estos, el 88% tiene formación específica en su área, sin embargo, se observa como debilidad la ausencia de preparación respecto a competencias de diagnóstico, investigación, evaluación y gestión, elementos que son centrales de la labor de orientación.

La ausencia de una normativa clara en torno a la orientación, al igual que la multiplicidad de labores y las precariedades propias de los EE que operan en contextos vulnerables, impactan de manera importante en la efectividad de la OV a los estudiantes (Geoffroy, 2009).

De esta manera, en el año 2008, la orientación pasa a convertirse en una dimensión más de la actividad educativa, que está dirigida a todos los miembros de la comunidad educativa, y no sólo a los que tienen acceso directo al recurso. Por lo mismo, esta formación no debe estar consignada en una asignatura, sino que debe impregnar todo el currículo y transmitirse a través de todas las iniciativas educativas, tanto formales

como no formales (Parra, et al., 2009). Además, debe posibilitar a los estudiantes la adquisición de herramientas y estrategias que garanticen la toma de decisiones fundamentadas en todos los ámbitos de su vida, facilitando la adaptación al sistema de ES y el rendimiento en el mismo (Llinares, Molpeceres y Musitu, 2001; Sebastián, Rodríguez y Sánchez, 2003).

A la luz de estos antecedentes, fortalecer la OV en los EE se hace relevante, pues la evidencia muestra que una de las variables que determinan el riesgo de deserción, de acuerdo a aspectos académicos, es la seguridad en la elección de una carrera (Herrero, Merlino, Ayllón, Escanés, 2013). Se espera que la proporción de abandonos sea superior entre quienes manifiestan algún grado de inseguridad sobre la elección vocacional (Boado, 2005; Cabrera, Bethencourt, Alvarez & González, 2006) y por lo mismo, la adecuada gestión de la OV en los EE resulta fundamental.

Considerando todos los elementos antes señalados, se elaboró esta propuesta metodológica para el diseño de planes de OV en EE chilenos, con el fin de fortalecer los procesos de gestión de la orientación al interior de las comunidades educativas, atendiendo a las demandas y proyecciones según su contexto, y de guiar las acciones y la toma de decisiones de los equipos de orientación para así favorecer la transición a la ES de sus estudiantes.

3. Problema y Objetivo

La propuesta metodológica aquí presentada parte de la hipótesis de que muchos estudiantes, sobre todo los de contextos más vulnerables, abandonan la ES en los primeros años de la carrera, pues durante sus estudios secundarios no tuvieron la guía necesaria en su planificación de proyecto formativo post secundario y tampoco recibieron un apoyo efectivo para realizar una adecuada exploración vocacional (Lagos y Palacios, 2008), lo que dificulta el reconocimiento de sus diferencias individuales, la visibilización de sus talentos, y la correcta interpretación de sus intereses y motivaciones, esto tiene como natural consecuencia una incorrecta elección de carrera, y consiguientemente altos índices de deserción y abandono en la ES.

Por ello, el principal objetivo de esta propuesta, fue trabajar con los EE de la muestra en una propuesta metodológica para el diseño de planes de OV, propiciando con ello la instalación de prácticas orientadoras efectivas en los actores relevantes de las comunidades educativas, principalmente en los equipos de orientación y profesores jefes, lo que les permitirá contar con más herramientas para acompañar a los estudiantes y favorecer su transición académica postsecundaria. Se parte de la base que en la medida que los EE cuenten con planes de OV que guíen sus acciones en torno a las trayectorias educativas de sus estudiantes, éstos estarán más preparados para la transición a la ES y será más probable que permanezcan y se adapten a la misma hasta su titulación.

4. Metodología

En esta propuesta se utilizó un diseño no experimental de tipo descriptivo, con el fin de aportar información a los EE para la planificación de acciones que permitieran que

los equipos de orientación desarrollen competencias para diseñar planes de OV centrados en las necesidades de sus estudiantes, para que durante su educación secundaria, éstos logren realizar una correcta exploración vocacional y con ello tomar decisiones informadas para una adecuada transición a la ES.

El trabajo de campo se realizó durante el año 2016 con una muestra de 16 EE públicos de la región de Valparaíso, Chile, cuya población estudiantil fueron 1842 estudiantes de los últimos dos años de enseñanza secundaria (3º y 4º medio). Además, se trabajó con 83 profesores jefes de estos niveles; 16 orientadores o encargados de orientación, y al menos un representante del equipo directivo de cada EE.

El equipo profesional a cargo de implementar esta propuesta en los EE, estuvo conformado por 2 psicólogos, 3 profesores con especialidad en orientación y 1 profesora de educación diferencial con especialidad en evaluación educativa.

Para la primera etapa de esta propuesta, se tomó como referencia el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (1987), modelo que está formado por el conjunto de cuatro tipos de evaluación: evaluación contextual, de insumos, de procesos y de productos (Cardoso & Cerecedo, 2011), las que se pueden utilizar en conjunto o de manera individual dependiendo del objetivo de la evaluación, y del nivel de decisión al que se dirige (House, 2000). Particularmente para los objetivos de esta propuesta, se implementó una evaluación de contexto, la que proporcionó la información necesaria para la toma de decisiones respecto al diseño de los PO, pues permite relacionar las necesidades, oportunidades y problemas detectados en los EE de la muestra y desde allí identificar sus fortalezas y desafíos y de este modo, facilitar la posterior toma de decisiones en tanto proyección para la mejora. Esta evaluación contextual incluyó dos fases: La delimitación de la propuesta del PO y la obtención y análisis de la información.

4.1 Delimitación de la propuesta del Plan de Orientación

En esta primera fase se define el contexto institucional en el que se implementarán los PO. De manera que se identifica y valora la población y el objeto de estudio; se determinan las necesidades de OV en los EE y se identifican las oportunidades de satisfacerlas; se diagnostican los problemas que subyacen en las necesidades y se juzga si el objeto propuesto es lo suficientemente coherente con las necesidades detectadas.

4.2 Obtención y análisis de la información

En esta segunda fase, lo primero es definir el rol del agente que llevará a cabo el proceso de evaluación, determinando si será externo a la comunidad educativa, interno o mixto. En este caso, esta propuesta se llevó a cabo con evaluadores externos, con el fin de que la experticia, imparcialidad e independencia en la interpretación de la información resultara relevante para lograr un análisis crítico del contexto, y de la valoración de las comunidades educativas respecto a los resultados del contexto evaluado (Gairín, 2002). Posteriormente, se determinan las técnicas de recogida de información, en este caso se combinaron técnicas y análisis cuantitativos y cualitativos como la aplicación de cuestionarios a estudiantes y padres y apoderados y la realización de grupos focales con docentes y equipos directivos respectivamente. Seguidamente, los datos obtenidos se someten a análisis estadísticos de distribución de frecuencia y a análisis de contenido, con el fin de determinar las concepciones previas, las acciones y las necesidades en torno a la OV de los EE de la muestra.

Conviene destacar en este punto, que para validar los datos y mitigar los problemas de sesgos en los resultados, se utilizó la técnica de triangulación metodológica, dado que para el levantamiento de la información se usaron métodos cuantitativos y cualitativos (Flick, 2014). Para el análisis de los datos, los resultados cuantitativos obtenidos de los cuestionarios a estudiantes y sus padres y apoderados, fueron comparados con el contenido de los grupos focales realizados con docentes y directivos, como forma de profundizar el análisis respecto a la situación de la OV en cada comunidad educativa. Con esto, se realizó un resumen de las necesidades detectadas en los EE, agrupándolas en tres áreas de intervención, las que finalmente son las que estructuran el contenido de los PO. Estas áreas son: a) el área de OV, que se centra en las necesidades de OV detectadas, considerando la realidad socioeconómica del EE y la proyección de trayectorias postsecundarias de sus estudiantes; b) el área de HS, centrada en las necesidades de desarrollo de HS en los estudiantes; c) el área de Fortalecimiento de la FO, que se centra en las necesidades de capacitación a los orientadores y otros miembros de la comunidad educativa respecto al rol orientador que deben asumir colectivamente en pro de la proyección postsecundaria de sus estudiantes.

Por otra parte, la segunda etapa de esta propuesta tiene como objetivo el desarrollo de acciones para el diseño de los PO en los EE, a partir de los datos levantados y las necesidades identificadas en la etapa anterior. Estas acciones, que se enfocan principalmente en la gestión de la orientación y que permiten la toma de decisiones para la mejora institucional de esta área, son sugeridas a los EE considerando: temáticas a abordar, actividades por estamentos que respondan a dichas temáticas, responsables de su desarrollo, de su implementación y de su evaluación y la frecuencia con que se realizarán. Algunos ejemplos de estas acciones son: a) la fusión de documentos institucionales existentes y nuevos (como incorporar las acciones de OV dentro del plan de mejora del EE); b) gestionar tiempos de dedicación de orientadores para el diseño y/o actualización del PO, en tanto es menester que los EE establezcan en la planificación anual tiempos de revisión, evaluación y rediseño de los planes; c) gestionar espacios y tiempos para el trabajo con profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad, lo que considera la toma de decisiones a nivel de carga horaria profesional y curricular para abordar acciones de formación y desarrollo de competencias de OV, entre otras.

5. Resultados

Los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico y análisis general de la situación de orientación en los 16 EE de la muestra, evidencian que la mayoría de los estudiantes de la muestra (80%) creen que existen debilidades en sus EE en relación a actividades de OV que les permitan el reconocimiento del entorno laboral, la visibilización de sus talentos e intereses y el conocer la oferta académica de su región. Esto difiere de lo declarado por los padres y apoderados, en tanto el 58% indica que estas actividades se realizan regularmente en el EE.

Otro resultado relevante, dice relación con lo expresado por los estudiantes en torno a su proyecto postsecundario, donde la mayoría (54%) declara la continuidad de estudios como su primera opción, seguida por la opción de trabajar (23%), más lejos está la opción de proyecto familiar (9%) y de indefinición de proyecto postsecundario (8%). En

tanto la gran mayoría de los padres y apoderados (80%) indica como primera opción post-secundaria para sus pupilos la continuidad de estudios, seguida por la opción de trabajar y estudiar (13%) y muy distante de la opción solo trabajar (3%).

Un hallazgo interesante es la similitud en las respuestas de los estudiantes y los padres y apoderados, al reconocer como principal necesidad para favorecer los proyectos postsecundarios, acciones informativas por parte de los EE (87%) respecto a becas, créditos, carreras, mallas curriculares e instituciones de educación superior, entre otros. Respecto a las acciones que los padres y apoderados declaran realizar con sus pupilos respecto a sus proyectos postsecundarios, más de un 70% señala sostener conversaciones formativas con ellos, como principal acción.

En relación a los resultados de los grupos focales realizados con docentes y directivos y respecto a la pregunta acerca de las principales necesidades de apoyo que ellos creen requieren los estudiantes para la proyección de sus trayectorias post secundarias, sus respuestas se agrupan en cinco categorías: necesidades curriculares, formativas, informativas, de financiamiento y de articulación con la ES, observándose similitud en las respuestas de ambos estamentos, en tanto los docentes manifiestan como principal necesidad el contar con formación especializada en esta área como medio para obtener mayores herramientas que les permitan abordar desde el curriculum la OV de sus estudiantes, y los directivos refuerzan esta idea indicando como principal necesidad, potenciar la FO en los EE, la cual tiene relación directa con acciones formativas para toda la comunidad.

Es importante destacar, que en el discurso de los docentes se reitera constantemente el que en los EE existen numerosas “barreras” para el desarrollo de acciones curriculares que favorezcan la OV con sus estudiantes, tales como inexistentes espacios curriculares para abordar la OV; escasa formación en OV lo que limita el manejo de contenidos propios del área; tiempo limitado para la elaboración de material pedagógico de OV, entre otras. Barreras que prácticamente no son mencionadas por los directivos.

Respecto a la pregunta acerca de qué medidas se impulsan en el establecimiento respecto a la OV de los estudiantes, se observan similitudes entre las respuestas de los docentes y los directivos señalando como principales acciones las de índole informativa, tales como ferias vocacionales, distribución de oferta académica, visitas a Universidades, y las de índole formativa, como charlas y talleres. A su vez, los directivos agregan el trabajo con redes de apoyo, como otra de las acciones importantes en el ámbito de la OV, como por ejemplo, alianzas con empresas, preuniversitarios, institutos profesionales, etc.

De igual modo, ambos estamentos coinciden en cómo entienden la OV reconociéndola como el proceso que posibilita la toma de decisiones, destacando que la FO debe ser una responsabilidad colectiva, con participación y compromiso de todos los actores del EE, y que se debe descentralizar el rol orientador para avanzar hacia la co-responsabilidad que implica esta función.

En relación a los resultados de la etapa de desarrollo de acciones para el diseño del PO, se observan similitudes en la proyección de acciones de OV en todos los EE de la muestra, las que se agrupan en dos grandes áreas: *a) acciones para el acompañamiento en la transición educativa de los estudiantes*, entre ellas, talleres vivenciales para la adquisición de competencias para el desarrollo de procesos de exploración vocacional y HS que faciliten la identificación de proyectos postsecundarios; visitas a instituciones de ES; charlas motivacionales y vocacionales para ampliar sus expectativas de estudios postsecundarios, entre otras. *b) acciones*

para la gestión de la OV en los EE, como las relacionadas con la formación y preparación tanto de los equipos de orientación como de docentes en temáticas de OV; acciones relacionadas con la disposición horaria dentro de la jornada escolar para el trabajo de orientación con los estudiantes y elaboración de material pertinente al área; acciones relacionadas con la gestión de recursos humanos y financieros para fortalecer el área de orientación en los EE, como la contratación de orientadores en los EE que no cuentan con uno, o la incorporación de acciones de OV dentro de los planes de mejora; y acciones con padres y apoderados para abordar el proceso de transición a la ES de sus hijos

6. Conclusiones y Contribuciones al tema

Los resultados obtenidos permiten concluir que la propuesta aquí presentada sirvió para que los equipos de orientación de los EE desarrollarán y/o potenciarán competencias para diseñar e implementar planes de OV que respondieran a las necesidades de sus estudiantes, logrando a partir de lo declarado por su comunidad educativa, hacer una lectura pertinente y un análisis crítico del contexto, al valorar las demandas que cada uno de los participantes manifestó.

Se observa por tanto, que la evaluación de contexto y el rol externo asumido para el desarrollo de esta propuesta permitieron el diseño de PO en sintonía con las reales necesidades y demandas de las comunidades educativas, pues se analizó el escenario actual en relación al estado y desarrollo de la OV, identificando así las características contextuales en las cuales se iban a implementar los PO. Esto permitió definir actividades concretas y pertinentes respecto al proceso de acompañamiento, capacitación y toma de decisiones necesarias para fortalecer la OV en los EE de la muestra.

Por otra parte, es importante señalar que la propuesta aquí presentada no solo permitió que el 100% de los EE de la muestra lograran diseñar su PO a partir del análisis de sus demandas y necesidades de orientación, sino también que el plan diseñado haya impactado positivamente en la gestión de orientación en algunos de ellos, por ejemplo se han evidenciado avances en relación a la disposición de espacios curriculares específicos dentro de la jornada escolar para el desarrollo de la OV. A su vez, en establecimientos donde no existía la figura de orientador, se contrataron profesionales y además se incorporaron acciones de OV como parte de los planes de mejora educativa de los EE. Señales sumamente positivas que dan cuenta de la apropiación y valoración del PO para favorecer la transición de los estudiantes a la ES, además considerando las dificultades y barreras que existen en los EE públicos frente a procesos de mejora e innovación institucional.

Cabe destacar, que si bien, de acuerdo a los resultados obtenidos, un alto porcentaje de los docentes de la muestra asumen la OV desde la perspectiva de la entrega de apoyos específicos a los estudiantes, se observa como un desafío relevante de abordar, la preparación de estos actores en temáticas de orientación, ya que se evidenció una baja comprensión de los alcances que esta tiene.

A esto, también se suma la necesidad de abordar la orientación educacional desde las prácticas de aula por parte de los docentes, dada las debilidades curriculares que

surgen a partir de los exiguos lineamientos del Mineduc. Así mismo, se enfatiza en la necesidad de ir repensando en un cambio de mirada y rol profesional de los orientadores, así como también redimensionar la identidad profesional como andamio necesario en los procesos de innovación y mejora de los EE para que asuman colectiva y sosteniblemente el reto que implica la OV (Domingo, Fernández & Barrero, 2016). Finalmente, los resultados presentados, abren interesantes oportunidades de investigación futura en torno al impacto real en las transiciones educativas a la ES de los estudiantes de los EE donde se implementaron los PO diseñados utilizando como base esta propuesta metodológica. Impacto que podría medirse, por ejemplo por el número de postulaciones y matrículas a la ES de los estudiantes; elecciones de carrera acorde a los intereses vocacionales detectados y permanencia/retención de los estudiantes en su primer año de estudios superiores, entre otros.

Referencias Bibliográficas

- Boado, M. (2005). *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*. Montevideo: UNESCO-IESALC.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203.
- Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82.
- Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. 1. ed. Madrid: Ed.Morata.
- Gairín, J. (2002). *La evaluación de centros educativos*. En Castillo Arredondo (Coord.) *Compromisos de evaluación educativa*. pp.115-162. Madrid: Prentice Hall.
- Geoffroy, E. (2009). El CSE y la orientación vocacional, experiencia de asistencia técnica en dos liceos de Maipú y Peñalolén. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 281-304.
- Herrero, V., Merlino, A., Ayllón, S. y Escanés, G. (2013). Aplicación de un modelo de duración en programas de prevención de deserción universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 38-52.
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. (3ª ed.) Madrid: Ediciones Morata.
- Lagos, F y Palacios F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes. *Revista Calidad en la Educación*, 28, 204-243.
- Llinares, L.; Molpeceres, M. y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17(2), 189-200.
- Ministerio de Educación de Chile. (1991). *Circular n°600. Lineamientos y directrices para promover el desarrollo de la orientación en el sistema escolar*. Santiago: Autor.
- Parra, A., Madrigal, A., Redondo, D., Vale, P. y Navarro, E. (2009) *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. CIDE: Madrid.
- Rossetti, J. (2003). *Diagnóstico sobre la orientación y el rol de los orientadores en los establecimientos educacionales chilenos*. Santiago: PIIE Mineduc.
- Sebastián, A. (coord.), Rodríguez, M. L. y Sánchez, M. F. (2003). *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.

HISTORIAS MÍNIMAS, GRANDES DESAFÍOS: LOS INICIOS A LA VIDA UNIVERSITARIA DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO ENTRE ESTUDIANTES-PARES

Línea temática: Prácticas de integración universitaria

Viviana Mancovsky
Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús
Gabriela Lizzio
Universidad Nacional de San Martín
Mail: vivmanco@yahoo.com.ar / gabilizzio@hotmail.com.ar

Resumen:

Esta ponencia expone la implementación de una práctica de integración universitaria basada en el acompañamiento “entre pares”, tendiente a favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes que se inician en la vida universitaria. A su vez, la reflexión y el análisis sobre dicha práctica se enmarca en el proyecto de investigación: “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa en el área metropolitana de Buenos Aires: de la escuela secundaria a la universidad”¹³⁶. Los propósitos de este trabajo son: por un lado, compartir el relato de la puesta en marcha del Programa “Mentorías Entre Pares” de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Por otro, apunta a dar a conocer y sistematizar algunos de los temas que los “mentores”, estudiantes avanzados, intercambian con los ingresantes, en tanto ejes de discusión que sirvan para la revisión de las prácticas de enseñanza y los estilos de ser docente universitario. Dichos ejes temáticos agrupan comentarios en torno a: la toma de apuntes durante la clase y la preparación de exámenes. Ambos describen situaciones puntuales y precisas relativas al estudio universitario. Es necesario aclarar que si bien se presenta la implementación de una práctica institucional de integración a la vida universitaria, el posicionamiento adoptado para hacerlo, se enmarca en la perspectiva narrativa y biográfica de la investigación educativa. Asimismo, es de destacar que las reflexiones que se derivan de este trabajo de relevamiento y sistematización de algunos comentarios de los relatos estudiantiles tiene como finalidad última el plantear desafíos a los profesores, actores institucionales claves, para problematizar y crear alternativas frente al abandono universitario desde sus intervenciones en la enseñanza y desde su estilo de ser docente.

Palabras Clave: Acompañamiento entre Pares, Integración a la Vida Universitaria, Sentimiento de Pertenencia, Estudio Universitario, Prácticas de Enseñanza.

¹³⁶ Este proyecto de investigación, en el cual participan las autoras de esta ponencia, está dirigido por la Lic. Stella Maris Más Rocha y depende de la Secretaría de Investigación de la UNSAM, enmarcado en el Programa de Acreditación de Investigaciones (PAI) 2017-2018.

“La universidad debe ser analizada como un espacio de experiencias para poder escuchar aquello que queda fuera de los estudios, discursos y políticas que pretenden capturarla.”

-Sandra Carli-

0. Introducción

“Historias Mínimas” es una película argentina del director Carlos Sorín, estrenada en el 2002. Relata una serie de historias, narradas a través de distintos personajes, que se cruzan sin darse cuenta. Al mismo tiempo, estas historias recrean la cotidianeidad de sus vidas. Desde el modo de narrar de la película y frente al inmenso paisaje patagónico donde se ambienta la trama, las historias resultan ser aún más pequeñas.

Si tomamos, en principio, la metáfora del título de la película, podemos pensar en las experiencias singulares de cada sujeto que ingresa a la universidad en el vasto paisaje de una institución académica. Elegimos, recuperar esas “historias” sobre los inicios universitarios explicitando nuestro posicionamiento desde la perspectiva narrativa de la investigación educativa¹³⁷ (Bolívar, 2002).

Esta ponencia relata la puesta en marcha de un programa institucional en el cual se “tejen” historias entre estudiantes en el marco de un tipo especial de acompañamiento basado en la paridad. Más precisamente, da cuenta de la implementación del Programa “Mentorías Entre Pares” dependiente del área de Extensión de la Escuela de Humanidades (EH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). En sus orígenes, el Programa recupera un conjunto de experiencias de apoyo, presencial y virtual, entre estudiantes de distintas carreras, creadas desde la autogestión estudiantil. A partir de este reconocimiento, se propone fortalecer e institucionalizar dicha iniciativa estudiantil en el marco de una educación universitaria que tiende a la inclusión y sostiene el derecho a la educación superior¹³⁸.

Desde su concepción, el Programa crea un rol institucional nuevo: **el estudiante-mentor**. Si bien acude a las figuras tradicionales de toda institución universitaria, estudiante y docente, no solicita de ellos tareas ni responsabilidades que vienen asumiendo desde sus roles ya asignados. En el caso específico del estudiante, el Programa instituye nuevas prácticas que van más allá del cursar, rendir exámenes y aprobarlos. Se trata de una construcción novedosa basada en el aprendizaje de la participación, en un modo colectivo de “habitar” la institución y en el desarrollo del sentimiento de pertenencia “entre pares”. Dicha construcción fomenta una comunicación horizontal que propone: la toma de palabra para expresar lo que cada uno piensa y siente, la elaboración de argumentos para fundamentar la propia posición y la escucha abierta y reflexiva de diversas posturas tendiente a construir la mejor idea colectiva. El aprendizaje de este modo de participar no resulta ni de una votación ni de una idea que se impone sobre otra. Las actividades que llevan adelante los mentores son

¹³⁷ La investigación biográfica y narrativa en educación, desde un enfoque cualitativo, se encuadra dentro del “giro hermenéutico” de las ciencias sociales. Sostiene, como enunciado central, la posibilidad de comprender los fenómenos sociales como “textos” cuyo significado viene dado, en principio, por la auto-interpretación de los sujetos que relatan sus experiencias vividas (Bolívar, 2002).

¹³⁸ En la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe celebrada en junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, con el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se estableció que: “*La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando porque ella sea pertinente y de calidad*”. En línea: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

el resultado de acercamientos colectivos hacia la mejor propuesta, construida entre todos.

De manera introductoria, **la paridad** recupera un principio central: ser mentor implica acompañar el proceso de “pensarse como estudiante”, juntos, compartiendo e integrando las vivencias, las circunstancias, las anécdotas de lo vivido, pensado y sentido. Siempre la experiencia estudiantil, como toda experiencia, es única, singular e irreplicable. El mentor no impone su experiencia al estudiante de los inicios que se acerca y lo consulta. Este posicionamiento fundamenta la necesidad de **formar** al estudiante que se vuelve mentor para que analice y revise su propia experiencia y de ese modo, se disponga a **acompañar** a otro estudiante desde el intercambio y el pensar “entre pares”. Dicho de otro modo, acompañar no supone “aconsejar”, “decirle al otro lo que *debe* hacer” ni imponerle ideas, creencias ni opiniones. No se trata tampoco de hacer que el otro “piense como uno”. Acompañar exige un trabajo con uno mismo y una disposición a “hacerle lugar al otro”, desde el reconocimiento de la absoluta singularidad de cada sujeto y de cada encuentro. Además, en esos intercambios, hay una posibilidad y un aporte “entre pares” que habilita diálogos significativos sobre la experiencia de ser-devenir estudiante y el estudio en la universidad. Ahora bien, esos relatos no suelen llegar al docente. La posibilidad de ser recuperados, a través de las distintas estrategias que propone el Programa, puede convertirse en un aporte valioso para orientar su práctica de enseñanza.

A grandes líneas, el seminario de formación que recibe el estudiante interesado en ser “mentor” apunta a un doble propósito. Por un lado, ofrece un espacio formativo que posibilita la reflexión y el análisis de la propia **experiencia estudiantil**. Por otro, crea las condiciones institucionales para participar en el diseño, la implementación y el seguimiento de un Programa destinado a recibir y acompañar a los estudiantes ingresantes. La riqueza de esta convocatoria da cuenta de un “aprender a habitar-transitar las instituciones” con otros, desde el complejo aprendizaje que supone la participación. Esto es posible ya que, el Programa no está planificado de antemano ni se aplica a un grupo determinado de estudiantes ingresantes a partir de una serie de actividades estipuladas por alguna autoridad. Por el contrario, dadas determinadas condiciones institucionales, el Programa se re-crea desde los acuerdos construidos por los estudiantes-mentores, acompañados por un equipo de profesoras-coordinadoras. Esta propuesta de aprendizaje refuerza una formación integral universitaria y sobre todo, apunta al desarrollo del sentido de pertenencia institucional, clave para fomentar la integración, la permanencia y el egreso de la universidad.

Los propósitos de este trabajo son: por un lado, compartir el relato de una práctica de integración universitaria que es llevada a cabo por estudiantes en el marco del Programa de “Mentorías Entre Pares”. Por otro, apunta a relevar y sistematizar algunos de los temas que los estudiantes intercambian en los encuentros en tanto ejes de discusión que sirvan para la reflexión de las prácticas de enseñanza y los estilos de ser docente universitario en los primeros años.

Con respecto a la organización de esta ponencia, en un primer apartado, relataremos algunos datos descriptivos del Programa poniendo hincapié en su modalidad particular de funcionamiento dentro de la institución, desde sus orígenes hasta la actualidad. Luego, reconstruiremos algunos relatos y situaciones observadas, a partir del relevamiento de “frases luminosas” recuperadas en distintas instancias de intercambio

“entre pares” a partir de agruparlos en algunos ejes temáticos. Por último, esbozaremos algunas reflexiones que nos interpelan en tanto profesores universitarios ya que remiten, específicamente, al aprendizaje y al estudio del sujeto que intenta ingresar a la universidad.

1. El Programa de Mentorías Entre Pares desde sus comienzos hasta la actualidad

El Programa Mentorías entre Pares fue creado en el año 2015 a partir de una iniciativa del Área de Extensión de la Escuela de Humanidades. El propósito institucional se orientó a fortalecer una experiencia previa de autogestión estudiantil, entendiendo a la “extensión” como:

[...] la posibilidad de construir proyectos con los estudiantes fomentando su afiliación institucional y académica hacia una experiencia formativa de participación institucional real. Esto implica crear y sostener espacios deliberativos y de toma de decisiones colectivas como modos de brindar las condiciones institucionales para mejorar la vida estudiantil y con ello, el ingreso, la permanencia y el egreso. (Mancovsky y Lizzio, 2016, p. 3)

Un año más tarde, se extendió a otra unidad académica de la Universidad: el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES). Partiendo de la premisa de que el Programa no se “replica”, su desarrollo se ha dado respetando y contemplando las particularidades de las carreras de grado de cada unidad.

En principio y en líneas generales, las mentorías fueron pensadas como una estrategia de acompañamiento a partir de los *grupos de estudio entre pares* coordinados por estudiantes avanzados, “los mentores”, destinados a estudiantes de primer año. Partimos del supuesto por el cual:

[...] la experiencia de formar y formarse entre pares, ubica tanto al tutor como al tutorado, en un rol activo respecto al proceso de aprendizaje, ya sea en aspectos académicos como vinculares, de relacionamiento con otros y con la institución educativa a la cual pertenecen. (Comisión Sectorial de Enseñanza, 2011, p. 10)

En el año 2015, se formaron 15 mentores de cuatro carreras de grado de la EH (Psicopedagogía, Educación, Letras y Filosofía); en el 2016, con la incorporación de dos carreras de grado del IDAES (Antropología y Sociología), se formaron 16 mentores; y en la actualidad, asisten al seminario formativo un total de 15 estudiantes de ambas unidades académicas.

Una vez concluida esta formación, se sostienen encuentros mensuales que reúnen a las distintas cohortes de mentores. En estas reuniones, los estudiantes avanzados van definiendo e implementando el Programa a partir de la toma de decisiones colectivas. Con respecto a las estrategias de acompañamiento se han ido acordando, diseñando y desarrollando distintas propuestas, asumiendo los márgenes relativos de incertidumbre y de prueba que conlleva toda construcción institucional creativa. Al día de hoy, se implementan tres modalidades de acompañamiento:

1) La **mentoría general** busca hacerse presente allí donde están los estudiantes, es decir, en la puerta de entrada, los pasillos, etc. Por un lado, habilita intercambios informales entre los mentores y los estudiantes que posibilitan construir referencia y vínculo y, con ello, aporta a la difusión y convocatoria del Programa. Por otro lado, frente a la inquietud sobre cómo evitar estigmatizar a quienes se acercan a los grupos de

estudio, hemos llevado a cabo actividades “universales”, destinada a toda la población estudiantil¹³⁹.

2) Las **mentorías específicas** consisten en el acompañamiento y seguimiento de una materia de cada carrera elegida y definida con la colaboración de los/as directores/as de carrera. Esta modalidad de acompañamiento posibilita “estar disponibles” en las distintas instancias que supone la cursada: lecturas, elaboración de trabajos prácticos, preparación de exámenes parciales y finales. A su vez, propicia la conformación de grupos de estudio entre estudiantes¹⁴⁰.

3) El **banco de apuntes** se orienta a promover el intercambio de bibliografía entre estudiantes. Ante la constatación de la dificultad económica que representa comprar los materiales de estudio para muchos estudiantes, se organizó una campaña de donación. Los apuntes donados fueron organizados por materias en estanterías de libre acceso. En conclusión, la apropiación singular y colectiva del Programa tiene que ver con el protagonismo real que asumen los estudiantes mentores. Son ellos quienes se ponen en situación de pensar juntos, plantear opciones, sopesar ventajas y desventajas, acordar estrategias de acompañamiento y llevarlas adelante, creando colectivamente un “entre pares” que favorece la integración de los ingresantes al estudio universitario.

2. “Historias mínimas” de los estudiantes que inician un estudio universitario

Con el fin de relevar y dar a conocer las historias de los estudiantes que ingresan a la universidad, seleccionamos algunas frases “luminosas” enunciadas por ellos en distintas instancias del Programa: las mentorías, las reuniones quincenales de seguimiento con los estudiantes mentores, los intercambios informales de pasillo, algunas situaciones observadas y los relatos que los estudiantes-mentores escriben en sus bitácoras¹⁴¹. Estas expresiones personales, llenas de sentido por su densidad descriptiva, se refieren directamente a sus experiencias, sus reflexiones y sus sentimientos. Encierran historias singulares y permiten analizar situaciones de estudio precisas.

Agrupamos dichas frases en dos grandes ejes temáticos y a partir de ellos, en algunos casos, recreamos las situaciones de intercambio vividas. Si bien la diversidad de temas que aparecen en las distintas instancias del Programa es sumamente amplia y variada, proponemos dichos ejes con el fin de delimitar dos situaciones que remiten directamente a la cotidianidad del **estudio universitario**: la toma de apuntes y el rendir exámenes. Como ya mencionamos, estos relatos nos acercan de lleno a las problemáticas estudiantiles que suelen quedar en el plano informal de lo anecdótico entre estudiantes.

Historia 1: Tomar apuntes durante la clase

En el transcurso del seminario formativo y en los encuentros entre mentores y estudiantes suelen aparecer intercambios en torno al modo de asistir a clase y el “seguir” a un profesor. Puntualmente, “seguirlo” es entender cuando explica y poder tomar apuntes. En muchos casos, esto es vivido como una gran dificultad en las materias de primer año. Los estudiantes describen una sensación de desconcierto frente al “*no saber qué anotar de eso que el profesor dice*”, un perderse o un no saber qué es lo importante

¹³⁹ Así, se realizan actividades orientadas a socializar información diversa: los horarios del micro y el mini-tren, el plano del campus, el uso de la biblioteca, las becas, etc; otras de carácter literario tales como “El mes de la poesía” o “Escritura a quemarropa” y aquellas vinculadas a la realidad social como por ejemplo “El mes de la Memoria”.

¹⁴⁰ Cabe aclarar que las mentorías específicas no se plantean como clases de apoyo ni como tutorías disciplinares de las materias cursadas.

¹⁴¹ El seminario de formación de mentores se valida a partir de un ejercicio de escritura individual a realizar a lo largo del cuatrimestre. Cada estudiante lleva adelante la escritura de *una bitácora* a fin de relatar su experiencia formativa. En ella se incluyen: reflexiones, preguntas, aprendizajes, anécdotas, sugerencias, etc. En paralelo, las profesoras coordinadoras realizan el seguimiento de esta escritura en proceso y una lectura final de cada producción.

y lo accesorio de eso que explica. En esos diálogos, este tema aparece expresado del siguiente modo:

-“Poder tomar apuntes significa que estás entendiendo algo”.

-“No es fácil estar en un grupo, en una clase y sentir que no entendés nada. Como estar en una fiesta con gente que habla otro idioma, te sentís sapo de otro pozo...y te querés ir... re-mal...”

-Además, lo que es peor es que uno cree que es el único que no entiende y ni loco te animás a preguntar porque quedás marcado. Nadie pregunta en clase”...

-“Yo pregunté afuera, en el recreo, las primeras clases, si alguien entendía algo y muchos eran los que no cazaban una... No es un tema que me pasa a mí solo...”

-“Algunos profesores te insisten y te preguntan a cada rato si entendés, si entendés... pero nadie se anima a decir que `nada`, `cero`...”

-“A veces, parece que no me interesa lo que el profesor dice pero es que no entiendo... También, yo podría preguntarle al profesor si le interesa que entendamos todos. También, está el desinterés de su parte... de parte del profesor, no?”

Asimismo, frente a la oportunidad que hemos tenido al observar el trabajo de los grupos de apoyo autogestionados por los estudiantes, previo al comienzo de este Programa, quedamos asombradas por la cantidad de preguntas que formulan y los intercambios fluidos e intensos que se generan entre ellos sin ningún reparo. En dichos grupos de apoyo, se discutía en torno a algunas dificultades de comprensión en función de la lectura de un autor específico.

A partir de los diálogos recuperados y de estas situaciones observadas, nos preguntamos acerca de un posible “círculo de presupuestos” en torno al interés y desinterés de docentes y alumnos. Una suerte de tensión entre “entender - no entender - desentenderse”.

Es sabido que el estudio universitario, y en general todo trabajo intelectual, requiere de paciencia, esfuerzo, sistematicidad y entrenamiento. Pero también, es cierto que esto se aprende: entender las lógicas de una disciplina, comprender su vocabulario, los saberes y procesos cognitivos puestos en juego, más allá de los contenidos enunciados en el programa de una materia, exigen una reflexión epistemológica profunda acerca de los saberes que se enseñan y los saberes a ser aprendidos; sobre todo, a comienzo de un nuevo nivel educativo, como lo es la universidad.

Al respecto, Bombini y Labeur (2017) investigan y a su vez, llevan a cabo distintas prácticas pedagógicas sobre la lectura y la escritura con los estudiantes que ingresan al nivel superior. Ellos consideran la especificidad de este inicio formativo como una “zona de pasaje”. La misma señala el transitar de un sujeto desde lo conocido (experiencias culturales diversas y propias del estudiante secundario) hacia nuevas relaciones con el conocimiento que se les plantea a los ingresantes. Los autores sostienen que:

Las prácticas de lectura y escritura en la zona de pasaje constituyen un aspecto específico y fundamental en la inclusión de los jóvenes en la cultura del nivel superior, terciario o universitario. Esto supone complejos desafíos para la propia pedagogía del nivel superior, que debe asumir estos trayectos de la formación de los estudiantes como una problemática específica. (Bombini y Labeur, 2017, p. 9)

Este trabajo sobre las nuevas relaciones de los ingresantes con el conocimiento constituye un aporte destacado que visibiliza y pone en relieve la problemática desde las prácticas de enseñanza universitaria.

Historia 2: Los exámenes

El rendir, aprobar y desaprobado exámenes es un tema casi permanente en los encuentros entre mentores y estudiantes. Más aun, algunos mentores que han analizado su experiencia en el seminario formativo identifican que han llegado a reconocerse estudiantes de una carrera luego de haber rendido y aprobado varios exámenes e ir avanzando con el plan de estudios. De tal modo, esta instancia resulta ser un aspecto observable y de peso en la experiencia estudiantil.

A veces, en las mentorías se relatan anécdotas, a modo de “grandes épicas estudiantiles”, de éxito o de fracaso que encierran alegría, entusiasmo o frustración y angustia. Lo que se destaca llamativamente en estos relatos es la carga emocional de esos momentos vividos en situación de examen. El carácter de puesta a prueba y de afirmación-confirmación de la autoestima o de todo lo contrario. En estos intercambios y en las reuniones quincenales de seguimiento de la tarea de los mentores, este tema aparece de manera recurrente a partir de los siguientes comentarios:

-Un mentor relata que muchas veces, el estudiante que se acerca a las mentorías cree que sabe o más aún, no se da cuenta qué está haciendo mal. No entiende por qué le va mal en un parcial, por ejemplo. Una mentora agrega: *“En la mentoría de esta semana, conversamos con dos estudiantes sobre una diferencia necesaria que no se tematiza. En un examen, hay que distinguir: qué me preguntan y qué quiero decir a partir de eso que me piden”*.

-Una mentora llega a la siguiente conclusión: *“La reflexión sobre los exámenes son el resultado de una actitud para con el estudio. Tal vez haya que reflexionar sobre ese proceso, más allá de la nota”*.

-Otra mentora comenta: *“Hemos acompañado casos de estudiantes que reciben como toda devolución de su parcial una nota colgada en una cartelera. Nos comentan que se sienten expuestos cuando les va mal. Por un lado, no saben en qué se equivocaron y por otro, quedan a la vista de todos. No tienen ninguna devolución de lo que hicieron y nos vienen a ver para que los ayudemos con el recuperatorio”*.

-Aparecen también algunos mentores que traen con preocupación y angustia ciertos comentarios intimidantes en situación de examen. Los estudiantes los buscan para compartir esa vivencia y pedirles opinión sobre qué hacer. Los mentores describen el malestar vivido por algunos alumnos, del siguiente modo: el tratar al estudiante de “bruto” u otros descalificativos, el realizar chistes desvalorizantes frente a una respuesta incorrecta, el preguntar a qué escuela secundaria fue o juzgarlo por el barrio, el sector social o el trabajo que realiza, el hacer comentarios sobre la forma de vestirse o de peinarse generando incomodidad. Frente a esto, a veces, han recibido comentarios relativos a las ganas de abandonar la cursada y/o la carrera: *“dejar de estudiar”*.

Estos comentarios reflejan distintas problemáticas relativas al preparar y rendir un examen. Por un lado, los relatos de maltrato interpelan directamente al posicionamiento ético-político de un docente y a la responsabilidad institucional de no permitir estas situaciones. Los otros comentarios remiten a las prácticas de enseñanza de un profesor. En relación con esta última temática, nos preguntamos: ¿Dónde aprende un estudiante a preparar un examen (parcial o final)? ¿Ese aprendizaje puede ser asumido desde la enseñanza? La evaluación, ¿puede ser concebida como un momento del enseñar y del aprender o solo es vista como una instancia final e independiente de ambos procesos? Así como suele decirse, desde la didáctica, que *“no basta con saber de una disciplina*

para poder enseñar”, en paralelo, podríamos afirmar que “*no basta con saber de una disciplina para poder aprobarla*”.

El planteo de estas preguntas, abiertas a la discusión y al estudio fundamentado desde el campo de la didáctica universitaria, va más allá de sostener una postura a favor de la exigencia y la rigurosidad que supone el estudio universitario. Dichos interrogantes habilitan una reflexión imprescindible sobre la evaluación que un docente propone en el dictado de su materia. Reflexión que se abre hacia el señalamiento y el tratamiento del error, el seguimiento del estudiante y el aprendizaje como proceso, más allá de un resultado. Reflexión que no elude una revisión sobre uno mismo y sobre la propia práctica de enseñanza. Reflexión que invita, como sugiere Perrenoud (1994) a aceptar que la evaluación es una práctica siempre perfectible, no exenta de contradicciones ni tensiones pero, sobre todo, decididamente ética.

3. Conclusiones: grandes desafíos...

¿Por qué esbozamos estas dos categorías temáticas como modo de dar a conocer y sistematizar las frases “luminosas” que nos llegan, a través de las historias de los estudiantes de primer año, concernientes al estudio universitario?

En primer lugar, porque, a nuestro entender, ambos ejes son relevantes para describir la experiencia cotidiana de aprender a estudiar en la universidad y demostrar lo aprendido en las diversas y variadas instancias de evaluación propuestas por los docentes. Segundo, porque no suelen ser problematizados pedagógicamente y suelen pensarse solo desde el plano individual de “logros” a alcanzar por parte del estudiante. La posibilidad de detenerse en ellos y darles visibilidad puede convertirse en un aporte significativo para revisar las prácticas de enseñanza y el estilo de ser profesor universitario.

A modo de conclusión, deseamos retomar la idea de concebir los relatos de los estudiantes como “historias mínimas”. ¿Cuán pequeñas o anecdóticas pueden ser estas narraciones si expresan la posibilidad de cada sujeto de animarse a transitar los inicios universitarios? Sentir que puede y es capaz de convertirse en estudiante o, por el contrario, desalentarse y confirmar su imposibilidad. Creemos que, en estas “historias mínimas”, recuperadas por los mentores, se juega la tensión entre el abandono paulatino (a veces hasta imperceptible para el mismo sujeto) o la permanencia progresiva en los primeros años.

El Programa de Mentorías visibiliza estos modos singulares y cotidianos de habitar y recorrer la cursada de las distintas materias en el inmenso paisaje de la vida universitaria. Al poner a disposición una escucha abierta y sensible, “entre pares”, registra las dificultades, el silencio, el no animarse, los logros, las preguntas, las dudas, el día a día en el proceso de volverse un estudiante universitario.

Ahora bien, cabe la pregunta: ¿qué hacer con esas historias? ¿A quiénes interpelan? Dicho de otro modo, si por “mínimas” entendemos la cualidad de volverse imperceptibles, nos preguntamos: ¿a los ojos de quién deberían volverse evidentes?

Estamos convencidas que estos relatos desafían las prácticas de enseñanza y los modos éticos y políticos de ser docente universitario en los primeros años. Si personal e institucionalmente enunciamos el derecho a la educación superior y a la inclusión educativa, estas historias nos invitan a adentrarnos en una mirada cualitativa que recupera la dimensión subjetiva de quienes ingresan y transitan esos inicios. También, nos convocan a asumir un gran desafío en la tarea cotidiana de enseñar en la universidad y recibir a aquellos sujetos que intentan un proyecto de vida vinculado con el estudio universitario.

Referencias

- Bolívar, A. (2002) ¿De nobilis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, No. 1, 40 – 65. Extraído en agosto de 2017 de: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017) Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Carli S. (2007) Universidad pública y transmisión cultural en las narrativas estudiantiles. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.
- Mancovsky, V y Lizzio, G (2016) El Programa de “Mentorías Entre Pares” de la Universidad Nacional de San Martín y “los inicios” en la universidad: reflexiones sobre el intervenir, el formar y el investigar. Ponencia presentada en la V Jornada de Psicología Institucional “Pensando juntos cómo pensamos: un análisis de las prácticas instituidas”, 7 de julio de 2016, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Extraído en agosto de 2017 de: www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm
- Perrenoud, P. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan
- Comisión Sectorial de Enseñanza (2011). *Tutorías entre pares*. Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), Universidad de la República. Uruguay. Zonalibro.

ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE ORIENTACIÓN AL INGRESO EN LA ESCUELA DE PARTERAS DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY

Línea Temática: Políticas nacionales e institucionales

Ramos, Sofía
Martínez, Eliana
Rumeu, Leticia
Bello, Gabriela
Troisi, Estefani
Da Costa, Carina

Escuela de Parteras, Facultad de Medicina, Universidad de la República (Uruguay)
s.ramos@cse.edu.uy

Resumen Este trabajo procura dar cuenta de las principales estrategias institucionales adoptadas a partir de los resultados obtenidos en el relevamiento realizado en el año 2017, mediante el Formulario de estudiantes de ingreso a la Escuela de Parteras (EP) de Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Uruguay. Tuvo como objetivo principal conocer el perfil del estudiante que ingresa a la EP y mejorar la calidad de las políticas institucionales de apoyo al ingreso. Fue de carácter obligatorio para la generación 2017, y su protocolo elaborado en forma conjunta entre la Unidad de Apoyo a la Enseñanza y el equipo de Dirección de la EP. En este trabajo se presenta el perfil socio educativo del estudiante de la EP de la generación 2017, siendo la metodología utilizada la aplicación de una encuesta. Los datos a presentar comprenden edad, ocupación, lugar de procedencia y residencia actual, formación previa, existencia de materias pendientes de Enseñanza Media, postulación a becas y nivel educativo alcanzado en la familia de origen. Respecto a la elección de carrera y apoyos al ingreso, se consulta a los estudiantes respecto al principal motivo de la elección y la forma de acceso a la información sobre la carrera al momento de inscribirse. Como dato significativo, se encuentra que la mitad de los estudiantes afirma que se encuentra interesado en contar con un apoyo al ingreso por parte de la institución, siendo los más mencionados aquellos vinculados a la adaptación e inserción en la vida universitaria y a la ciudad de Montevideo, así como información sobre la EP y la carrera que se encuentran cursando. A partir de estos datos, se instrumentaron estrategias institucionales de apoyo y orientación al ingreso que se dividen en dos grandes líneas. Por un lado, la instrumentación de Espacios de Consulta y Orientación para estudiantes que solicitan reorientación vocacional y apoyo en la preparación de una materia previa de Enseñanza Media. Por otro lado, el desarrollo de Talleres de Orientación al Ingreso, siendo los principales temas abordados: Universidad (estructura y recursos), EP (información sobre la carrera, funcionamiento, cogobierno), actividades para estudiantes del interior del país. Se entiende que la aplicación de esta Encuesta permitió caracterizar el perfil socioeducativo del estudiante que ingresa a la EP y

desarrollar estrategias de apoyo y orientación al ingreso directamente vinculadas y ajustadas a sus intereses e inquietudes.

Descriptor o Palabras Clave: Orientación, Ingreso, Estrategias Institucionales, Perfil Estudiantil

Introducción

La Escuela de Parteras se ubica a nivel estructural en Facultad de Medicina e imparte dos carreras de Grado; Obstetra-Partera/o (de la cual se ocupará la presente propuesta) y la carrera binacional de Obstetricia (se imparte en las ciudades de Paysandú-Uruguay y Concordia-Argentina).

Según datos aportados por el último censo estudiantil realizado en el año 2012 cuenta con un total de 1.133 estudiantes activos (DGP, 2013), siendo en el año 2010 unos 323 matriculados al ingreso lo que se ve incrementado al 2016 con un total de 429 ingresos (Fuente: Bedelía Escuela de Parteras, Udelar). En lo que respecta a la titulación, en el año 2010 fueron 26 los estudiantes que alcanzaron esta etapa y en el 2016 se registran 29 egresos. Estos datos resultan significativos y constituyen un desafío para la institución, ya que muestra dos aspectos. Por un lado, que el aumento en la matrícula de estudiantes que ingresan no se ve acompañado de un aumento en el número de estudiantes que se gradúa. Por otro lado, se observa que un número elevado de estudiantes que inicialmente se inclina por esta formación de Grado, no logró culminarla.

Este aumento significativo en la matrícula de ingreso de la EP en los últimos años es clave a la hora de contextualizar la importancia de contar con insumos que faciliten a la institución -a través de sus autoridades y equipos a cargo de la orientación y seguimiento estudiantil- el conocimiento de distintas variables que pueden incidir en el desempeño de la población estudiantil durante el primer año de la carrera y en sus posibilidades de continuar en la institución.

La implementación de una herramienta que permita conocer el perfil de los estudiantes de primer año de la carrera Obstetra Partera, surge como respuesta ante la búsqueda de mejora y evaluación de las políticas institucionales de apoyo al ingreso y reducción de la desvinculación estudiantil al inicio de la carrera. La Unidad de Apoyo a la Enseñanza y el equipo de Dirección de la Escuela de Parteras trabajaron en forma conjunta en la elaboración de una encuesta y su protocolo. Se diseñaron preguntas múltiple opción, preguntas de respuesta corta y larga de carácter abierto, a fin de contar con datos de la ficha patronímica y perfil socio-educativo de los estudiantes, incluyendo asimismo elementos subjetivos vinculados a la carrera y su elección, y sugerencias que pueden ser de utilidad para las próximas generaciones de ingreso.

Fundamentos teóricos

El año de ingreso a la Educación Superior es planteado por Camilloni (2010) como de confirmación y reafirmación de la carrera, siendo fundamental para la continuidad educativa el logro de la integración social y académica por parte de los estudiantes (Tinto, 1989, 2006; Coulon, 1997; Gómez y Álzate, 2010). Como expresan Mosca y Santiviago (2013) la transición a la Universidad involucra un período de interfase, que abarca el último año de Enseñanza Media y los dos primeros años del tránsito del estudiante por la Educación Superior. La forma en que el estudiante atraviesa este

momento resulta primordial y se vincula en gran medida con sus posibilidades de permanecer y avanzar en la institución.

Esto se vincula con los tres momentos por los que transita el estudiante en el marco del proceso de afiliación a la Universidad desarrollados por Coulon (1997), inicialmente se transita por una etapa que este denomina de *aculturación y alienación*, que supone la primera ruptura y abandono de las referencias y orientaciones con que contaba en etapas anteriores. Supone el pasaje de un estatus social a otro y un quiebre con lo transitado en la etapa previa al ingreso. Le sigue la etapa de *transición*, donde el estudiante comienza a incorporar ciertos códigos de comunicación y modos de vincularse con su entorno y con el conocimiento. Por último, el estudiante arriba a la etapa de la *afiliación* en la que reafirma su elección y sus intenciones de continuar estudiando, a partir de haber sorteado las dificultades que las etapas anteriores le presentaban. La instalación en esta etapa insta al estudiante como miembro de la comunidad universitaria, con un mayor conocimiento y manejo del lenguaje, normas y exigencias que la institución le presenta. Si el pasaje por estas etapas resulta exitoso, el estudiante pasa de la condición de novato a la de aprendiz y luego se considera miembro afiliado (Coulon, 1997). Este autor plantea como factores decisivos en la permanencia, el logro de cierto grado de integración social y académica, refiriendo entre otros aspectos, al desempeño del estudiante, el compromiso con sus estudios, la identificación de mecanismos de ayuda o apoyo académico, del entorno institucional, y de la relación con los docentes y el resto del demos universitario (Coulon, 1997).

En esta línea, se vuelve fundamental el diseño y desarrollo de políticas institucionales de apoyo al ingreso ya que la contracara a esta realidad puede ser la desvinculación estudiantil, que como expresa Diconca (2011) constituye un fenómeno que se ubica en un campo relacional, involucrando al menos dos componentes: el estudiante y la institución. Estas estrategias deberán estar vinculadas a las características de los estudiantes, su perfil, necesidades e inquietudes, con el fin de poder brindarles ayudas ajustadas (Durán y Monereo, 2012) que les permitan potenciar y sostener sus trayectorias educativas.

Se apunta a lograr así una visión integral en el ámbito educativo más abarcativa que el campo disciplinar, posibilitando en el cuerpo estudiantil niveles progresivos de autonomía, que permitan el desarrollo del dominio cognitivo, pragmático, afectivo y ético.

Metodología

La metodología empleada para el relevamiento del perfil de ingreso consistió en la aplicación de una encuesta a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que constituye la plataforma moodle que utiliza la Udelar, estando disponible para ser completada por los estudiantes durante un período de un mes, al inicio del primer semestre de la carrera. La comunicación a los estudiantes fue realizada a través de tres vías: la comunicación de los docentes, la publicación en la web institucional, y el envío de un correo electrónico a los estudiantes a partir de base de datos proporcionada por Bedelía.

La encuesta contó con un total de treinta ítems, siendo veintiuno de carácter obligatorio. La pauta de encuesta fue semiestructurada, contando con preguntas cerradas y abiertas, en base a los principales elementos que la institución se propone indagar. Se optó por darle carácter obligatorio para la Generación 2017, sin ésto

involucrar algún tipo de consecuencia para aquellos estudiantes que no lo completaran.

Se obtiene un total de respuestas de 311, siendo 387 el total de inscriptos a la carrera Obstetra Partera en el año 2017. Los datos relevados se vinculan por un lado con el perfil socio educativo del estudiante y su entorno familiar, y por otro con las áreas de la elección de carrera y acceso a la información previa sobre ésta. Por último, se consulta a los estudiantes respecto a los tipos y necesidad de apoyo que la institución puede brindarles al ingreso para facilitar su proceso de inserción e integración durante el primer año.

Resultados obtenidos

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación del Formulario y las estrategias de orientación a los estudiantes de ingreso a la Escuela de Parteras, en el marco de las políticas institucionales desarrolladas que se explicitan anteriormente.

Perfil socio educativo del/la estudiante de la Escuela de Parteras - Generación 2017

El promedio de *edad* de los/as estudiantes es de 19 años, siendo la edad mínima 17 y la máxima 41 años. Un 91% de los encuestados es del *sexo* femenino y un 9% del masculino (n=311). Respecto al nivel de *ocupación*, un 27% de los estudiantes trabaja (n=311), de los cuales un 67% lo hace entre 6 y 8 hs diarias, un 16,5% menos de 6 hs, mientras que un 16.5% manifiesta que trabaja más de 8 horas por día (n=85). Respecto al *lugar de procedencia*, un 68.2% es del interior del país, un 30.8% de la ciudad de Montevideo, y un 1% proviene del exterior (n=311). Este dato resulta significativamente superior a los datos aportados en el último censo de la Udelar en su conjunto que se ubica en un 35,6% (DGP, 2013). Asimismo, del total de estudiantes un 77% se encuentra actualmente expresa que su *lugar de residencia* es la ciudad de Montevideo (n=311).

En lo que refiere a la *formación previa*, un 83.5% de los encuestados manifiesta haber cursado en un liceo a nivel público mientras que un 15.5% lo hizo a nivel privado (n=311). Por su parte, un 1% refiere haber cursado en el exterior del país. Un 8% del total de estudiantes refiere haber ingresado con *materias pendientes* a aprobar de Educación Media Superior. Del total de estudiantes encuestados (n=311), un 44% postuló a al menos una *beca*, siendo el tipo de beca más solicitado el de apoyo económico con un 65%, seguido por un 17% en la solicitud de descuentos en pasajes, y en menor medida el usufructo del Comedor Universitario (10%), Hogar Estudiantil (6%) y otros (2%).

Elección de carrera y apoyos al ingreso

Respecto a la *elección de la carrera*, un 33% manifiesta que sólo se inscribió para cursar la Unidad Curricular Estructura y Funciones Normales (ESFUNO) y luego revalidarlo al ingresar a otra institución de la Udelar que se lo reconoce y que cuenta con restricciones de acceso por cupos, la Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Por otra parte, un 28% afirma que Obstetra Partera fue su primera opción y que siempre le gustó la carrera, y para un 9% si bien fue su primera opción manifiesta no tener seguridad de que le va a gustar. Asimismo, un 24% manifiesta que esta carrera le interesa de igual modo que otras opciones; y un 6% afirma no tener claridad al respecto (n=311).

Un 90% de los estudiantes contaba con *información sobre la carrera* antes de inscribirse (n=311). Un 63% menciona haber buscado algo de información y sólo un 27% afirma haber estado bien informado al respecto. De los estudiantes que contaban con información (n=280), un 61% lo hizo a través de la página web de la Escuela de Parteras o de Facultad de Medicina, un 14% a través de la página web de la Udelar, un 12% a través de amigos, un 7% mediante profesionales conocidos, y en menor medida (6% en total) a partir de Guías de Oferta Educativa, feria de oferta educativa Expo Educa, estudiantes que visitaron su liceo, docentes u otros.

Respecto a la *múltiple inscripción*, un 9% se encuentra cursando otro estudio terciario (n=311), de los cuales un 41% lo hace en la carrera Doctor en Medicina y un 6% en carreras dictadas por la Escuela Universitaria de Tecnología Médica (n=29). Por su parte, un 31% cursa otra carrera del Área Salud (19% en la Udelar y un 12% en el ámbito privado), y un 12% cursa otra carrera fuera del Área Salud (9% a nivel público en la Udelar y 3% a nivel privado). Asimismo, un 10% menciona que cursa otra carrera sin especificar la misma.

Al consultar a los estudiantes sobre el *nivel educativo alcanzado* por su núcleo familiar inmediato (padres, hermanos o tutores), un 55% de los estudiantes manifiesta ser primer universitario en su familia de origen (n=311), lo que se correlaciona con los datos del último censo estudiantil 2012 que ubica esta proporción en un 54% (DGP, 2013).

Respecto al nivel de *vinculación con el área de formación*, se observa que un 34,7% de los/as estudiantes tiene al menos un familiar cercano que se desempeña como profesional en el área de la salud. De estos/as estudiantes (n=108), se destaca que en un 49% se trata de la carrera Auxiliar o Licenciado en Enfermería, un 26% Doctor en Medicina, y un 15% se desempeña en Licenciaturas o Tecnicaturas que imparte la Escuela Universitaria de Tecnología Médica. En menor medida se pueden mencionar las carreras de Psicología (5%), Obstetra-Partera (2%), Odontología (2 %) y Nutrición (1%).

En lo que refiere a los *factores que incidieron en la elección de la carrera* Obstetra Partera/o, un 32% afirma que lo que más influyó fue la vocación, mientras que un 22% menciona que le posibilita avanzar en cursos para luego cambiarse de carrera, y en un 19% de los estudiantes primó el hecho de realizar una carrera universitaria. En menor medida aparecen otros factores como la familia (6%), los amigos (2%), docentes de Enseñanza Media (2%), la realización de una carrera que resulte en una mejora económica redituable (6%), y otros (11%) (n=311).

Al preguntar a los estudiantes sobre la *recepción* que la Escuela de Parteras les brindó al ingresar a la carrera, un 87% considera que fueron bien o muy bien recibidos (n=311), lo cual refieren se debe fundamentalmente a que se les brindó información en forma adecuada y en un entorno que los hizo sentir cómodos durante los primeros días de su tránsito por la institución.

Del total de estudiantes encuestados, un 51% manifiesta haber *ingresado a la carrera sin conocer a ninguno de sus pares* (n=311). Por último, un 50% afirma que se encuentra interesado en contar con un *apoyo al ingreso* por parte de la institución (n=311), siendo los más mencionados los que están vinculados a la adaptación e inserción en la vida universitaria y a la ciudad de Montevideo, así como información sobre la Escuela de Parteras y la carrera que se encuentran cursando. Aparecen en

menor medida apoyos vinculados a reorientación vocacional y la organización del estudio para preparar una materia previa de Enseñanza Media.

Estrategias institucionales de orientación al ingreso

A partir de la consulta sobre el Apoyo al Ingreso que la Escuela podría brindarles, se instrumentaron las siguientes estrategias institucionales, a cargo de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, docentes Ayudantes y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar, que tiene por objetivo principal contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, apoyando a los estudiantes en su inserción a la vida universitaria.

Principales estrategias desarrolladas:

- *Con estudiantes que tenían una asignatura pendiente a rendir de Enseñanza Media:*

Se toma contacto con 16 estudiantes a partir de resultados parciales del formulario con fecha 7 de abril, se les envía correo electrónico para ofrecerles espacios de tutoría y orientación para el estudio de esas asignaturas, que ofrece el PROGRESA durante el mes de abril, ya que el período aprobado por la Udelar para rendir y aprobar este examen vence en este mes, dando de baja a la inscripción para aquellos estudiantes que no presenten la documentación probatoria dentro del mismo.

- *Con estudiantes que solicitan Reorientación Vocacional:*

A partir de estos resultados parciales se constata que 21 estudiantes solicitan reorientación vocacional. Se los contacta vía telefónica para conocer más claramente la situación de cada estudiante y citarlos al espacio de consulta para estudiantes de ingreso que funciona en forma semanal durante todo el primer semestre en la Escuela de Parteras, para ofrecerles una orientación más clara y personalizada. Cabe aclarar que si bien en algún caso se cita a los estudiantes y se realiza la orientación mencionada, en la mayoría de los casos lo que los estudiantes mencionan vía telefónica es que su interés radica en obtener información clara y detallada sobre la carrera de Obstetra-Partera o sobre el funcionamiento de la institución. En tales casos, se los convoca al Ciclo de Talleres de orientación al Ingreso que se desarrolla a continuación.

- *Con estudiantes que solicitan información:*

A partir de la inquietud y solicitud de los estudiantes en conocer determinada información, se organiza un Ciclo de Talleres de Orientación al Ingreso. La actividad se encuentra dirigida a estudiantes de ingreso de Escuela de Parteras. Los principales temas abordados son: Universidad (estructura y recursos, becas), Escuela de Parteras (información sobre la carrera, funcionamiento, cogobierno), actividades para estudiantes del interior del país.

Se invita al Centro de Estudiantes de Parteras a participar en esta actividad, principalmente para abordar la temática del cogobierno. Asimismo, se invita a la Dirección a realizar los aportes que considere pertinentes en lo que refiere a información sobre la Escuela en general y la carrera en particular.

En este ciclo, participa un aproximado de entre 30 y 100 estudiantes, dependiendo de la temática abordada y las actividades curriculares obligatorias cercanas a las fechas propuestas. Cabe destacar que los estudiantes que participaron lo hicieron desde un rol muy activo, adhiriendo a las dinámicas propuestas y con una muy buena vinculación tanto entre estudiantes como con el equipo de coordinación de la actividad.

Se pudo observar que los talleres de información sobre la Universidad, la Escuela en general y la carrera despertaron mayor interacción, espontáneamente surgieron múltiples preguntas y comentarios que favorecieron las condiciones ideales para un clima participativo y de intercambio que se evalúa como positivo.

Los talleres fueron planificados para el mes de mayo, abordando en la primer instancia: Introducción a la vida universitaria e información sobre la EP y la carrera. En el segundo taller se abordó principalmente la temática cogobierno universitario. El último encuentro estuvo dedicado a la vida en Montevideo, especialmente para aquellos estudiantes que provienen de distintos departamentos del interior del país. Cabe destacar que si bien en este último encuentro se abordó la vida en Montevideo, el proceso migratorio e información sobre recursos y actividades particularmente para estudiantes que no son oriundos de la capital del país, se pudo observar que la concurrencia fue igualitaria entre estudiantes del interior y de Montevideo.

Todos los talleres tuvieron una duración de una hora y media, ubicándose estratégicamente antes de clases para facilitar la asistencia a estas instancias que son de carácter extracurricular. El espacio elegido fue un salón amplio que por su capacidad y disponibilidad de acondicionamiento para la propuesta de los talleres, daba lugar al desarrollo de dinámicas lúdico-participativas y colectivas, así como también exposiciones con recursos audiovisuales.

Cabe mencionar que a partir de la asistencia a los talleres de orientación al ingreso, se observa un incremento en la participación de estudiantes de la generación ingresante en instancias que involucran el cogobierno y en actividades de difusión de la oferta de Grado con que cuenta la institución en ferias educativas, siendo esta una actividad de tipo extracurricular y voluntaria para quienes la eligen.

Contribuciones al tema

El crecimiento de la matrícula de ingreso a la Escuela de Parteras ha implicado a nivel institucional el desarrollo de un conjunto de estrategias de recepción, apoyo y orientación a los estudiantes con el objeto de aportar a su plena inserción en la vida universitaria y académica, promoviendo mecanismos que minimicen el riesgo de desvinculación inicial. Para ello, se vuelve fundamental el conocimiento de las características y necesidades de la población para así ajustar el diseño de las políticas por parte de la institución, teniendo en cuenta la actual coyuntura y mejorar aquellos elementos en los que esta tiene incidencia. En este sentido, se entiende que la aplicación de esta Encuesta permitió caracterizar el perfil socioeducativo del estudiante que ingresa a la Escuela de Parteras y desarrollar estrategias de apoyo y orientación al ingreso directamente vinculadas a sus intereses e inquietudes.

En este contexto, acompañar al estudiante universitario en su proceso de afiliación implica proponer dispositivos pedagógicos y de orientación que habiliten la reflexión e implementación de estrategias para mejorar y potenciar el tránsito de los estudiantes por el primer año de la Universidad. Se entiende que esto fundamenta y refleja los valores y fines que persigue la Institución a nivel de sus políticas, en lo que refiere a la calidad educativa y la mejora continua de su propuesta académica y organizacional. Por último, se considera fundamental para el logro de los objetivos planteados, la articulación entre actores institucionales que abordan la temática a nivel de una organización curricular y carrera de Grado específica como es la Escuela de Parteras, y el Programa de Respaldo al Aprendizaje como propuesta central de la Universidad que promueve la orientación, acompañamiento y seguimiento de las trayectorias

educativas con un énfasis en el período de interfase e integración del estudiante en la nueva cultura institucional y académica. Se entiende que esto promueve a través de la mencionada articulación el desarrollo de un pensamiento estratégico que habilita una comprensión global de la complejidad inherente del abordaje de la temática, tanto a nivel de las formas de organización y lógicas de la institución universitaria como del demos estudiantil a partir de sus características y modos de transitarla.

Referencias

- Camilloni, A. (2010). "La enseñanza para la formación de profesionales. Dilemas y certidumbres". Panel *Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- Coulon, A. (1997). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Prensa Universitaria de Francia.
- DGP (2013). *VII Censo de Estudiantes de Grado 2012*. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.
- Diconca, B. (coord) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Montevideo: Tradinco.
- Durán, D.; Monereo, C. (2012). "Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo". *Cuadernos de formación del profesorado*. Barcelona: ICE - HORSORI, Universitat de Barcelona.
- Gómez, M.A.; Álzate, M.V. (2010). "El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad". *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mosca, A., Santiviago, C. (2013). "Interfase Educación Media - Educación Superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros". *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". *Revista de Educación Superior*. N° 71. México: UNAM.
- _____ (2006). "Research and Practice of Student Retention: What's next?". *Journal College Student Retention*, vol. 8, 1, pp. 1-19.

POR UNA PEDAGOGÍA DE “LOS INICIOS”

Línea temática: Prácticas curriculares

Viviana Mancovsky
Universidad Nacional de San Martín
vivimanco@yahoo.com.ar

Resumen:

Esta ponencia tiene como propósito compartir algunas reflexiones teóricas que fundamenten una posible “*pedagogía de los inicios*”. Se trata de una propuesta formativa tendiente a revisar las prácticas de enseñanza del docente universitario. Está basada en dos trabajos: una investigación en curso y un programa institucional de acompañamiento destinado a los estudiantes que ingresan a la universidad. El primero remite a los avances de un proyecto titulado: “Estudiantes y docentes en «los inicios» de la vida universitaria: una indagación cualitativa en el contexto de la Universidad Nacional de San Martín”¹⁴². El segundo se refiere a la implementación de un Programa Institucional, “Mentorías Entre Pares”, dependiente del área de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de San Martín. El interés por focalizar el estudio de “los inicios” surge a partir de detenerse a escuchar los aciertos y desaciertos que los estudiantes comparten cuando recuerdan sus comienzos en la universidad. Se trata de comprender: lo cotidiano, lo imperceptible, lo anecdótico, el estado de pregunta e indecisión que reflejan sus relatos. Esta propuesta acerca de “*una pedagogía de los inicios*” parte de *un supuesto* y de *una certeza*. Por un lado, el supuesto sostiene que, nada de lo que un profesor pretende transmitir, puede evitar de revelar el propio vínculo con el saber que él mantiene. Es decir, “*enseñamos lo que somos*”. Nuestra manera de ser con el saber o lo que el saber ha hecho de nosotros siempre imprime un modo particular de enseñar un conocimiento determinado. Más allá de toda programación de un contenido disciplinar, en la clase se trasparenta nuestra *relación con el saber*. Los desarrollos teóricos de J. Beillerot y C. Blanchard-Laville conformarán un aporte central para esta pedagogía. Por otro, la certeza refleja un posicionamiento pedagógico-político actual y vigente: *a mejor enseñanza, mejor integración educativa de todo sujeto interesado en seguir estudios universitarios*. Certeza que, a su vez, fundamenta la permanencia e intenta evitar los posibles motivos del abandono universitario.

Palabras clave: Pedagogía Universitaria, Los Inicios, Relación con el Saber del Profesor Universitario.

¹⁴² Este proyecto es dirigido por la autora y se enmarca en la Programación 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

1. Introducción

“*Los inicios*”, expresión creada por González Velasco (2014), pone en relieve dos aspectos centrales para analizar el ingreso, la permanencia y el abandono de los estudiantes universitarios:

- por un lado, una perspectiva temporal más amplia sobre la articulación escuela media-universidad y la entrada a un nuevo nivel educativo,
- por otro, un reconocimiento del “plural” que considera e incluye la diversidad de experiencias estudiantiles referidas a puntos de partida e historias singulares de los sujetos.

Mi interés por definir el estudio sobre “los inicios” a la vida universitaria surge a partir de escuchar las “pequeñas” historias que los estudiantes comparten cuando recuerdan sus comienzos en la universidad. No por pequeñas, dejan de ser intensas al momento de relatar ese andar novedoso, casi iniciático, que suelen hacer solos o acompañados por algún otro compañero, muchas veces también debutante. Los primeros traslados hacia la universidad y el aprender el camino más conveniente, el haber tomado mal un colectivo y no llegar a la hora de la clase, la soledad inicial de algunos y la necesidad de encontrar “alguna cara conocida” o hablar con alguien, la búsqueda de información relativa al ubicarse en una institución nueva son algunas de las vivencias que recrean esos primeros tiempos tratando de entender una lógica organizacional diferente. Una vez ya dentro de la clase, la expectativa y la menor o mayor desorientación, el desconcierto frente a “la cantidad” de bibliografía a procurarse y a leer, la organización del tiempo de lectura, el entender la práctica de tomar apuntes cuando un profesor expone un tema y los temores por participar y quedar expuesto frente a los demás son algunas de las múltiples y diversas vivencias que describen los estudiantes. Algunas frases y preguntas que revelan ese estado de desconcierto y duda son: “*Yo vengo a probar si me gusta*”, “*No sé si la universidad es para mí*”, “*¿Cómo hacer para sostener algo que no conozco y para lo que no estoy acostumbrada?*”, “*La universidad da muchas cosas por sabidas y nosotros tenemos que saber pero, la verdad es que no sabemos*”, “*Me pregunto cómo se rinde un parcial*”, “*No sé si podré con todo esto*”.

Más allá de lo anecdótico de algunos comentarios, esos relatos reflejan un estado de pregunta, novedad e indecisión que interpela directamente al docente que recibe a los estudiantes y a su estilo de dar clase. Algunas de esas vivencias son transitorias y pasajeras. Otras veces, la incertidumbre acompaña por varios años la trayectoria singular de un estudiante afectando el modo de vivir su experiencia formativa. Frente a este abanico de vivencias singulares, el docente de primer año ocupa un lugar relevante.

Mi interés personal, junto con algunas propuestas y condiciones institucionales que se dieron desde la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), posibilitaron la puesta en marcha de dos proyectos que, al día de hoy, abordan la problemática de los estudiantes que ingresan a la universidad. Ellos son:

- por un lado, una investigación titulada “Estudiantes y docentes en «los inicios» de la vida universitaria: una indagación cualitativa en el contexto de la Universidad Nacional de San Martín¹⁴³”.

¹⁴³Dirijo este proyecto junto con la Lic. Stella Maris Más Rocha, en el marco de la Programación 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

- -por el otro, la puesta en marcha y el seguimiento de un Programa institucional, llamado “Mentorías Entre Pares”, desde el 2015 hasta la actualidad. El mismo depende del área de Extensión Universitaria y convoca a estudiantes avanzados de las distintas carreras de la Escuela de Humanidades para recibir y acompañar “los inicios” de los estudiantes que ingresan a la universidad. Los interesados en formarse como “mentores” siguen un seminario teórico-práctico, que los prepara para el desempeño de ese rol. Luego, diseñan y llevan a cabo diversas estrategias de acompañamiento con el fin de orientar a los estudiantes de primer año hacia su afiliación institucional y académica¹⁴⁴.

A partir de estos dos proyectos, uno de ellos centrado en una investigación en curso y el otro, en un dispositivo de intervención¹⁴⁵, me propongo esbozar algunas reflexiones teóricas que fundamenten una posible **pedagogía de los inicios**. Ambos proyectos me sirven de base para definir y formular un abordaje pedagógico específico relativo a la situación formativa de: “recibir al que llega”, “construir una actitud docente de bienvenida y apertura” y “re-crear un estilo docente generoso de saberes por transmitir”. Esta propuesta pedagógica se encuadra, a su vez, en la perspectiva de una **formación universitaria integral**. La misma va más allá de considerar al conjunto de saberes y competencias exigido para el desempeño de una profesión. También, se diferencia de una formación definida exclusivamente en función del rendimiento estudiantil académico. Como lo explica Nascimento Leite (2016), la formación integral se opone a una formación especializada orientada en un saber (el conocimiento en sí mismo) y en un saber-hacer (las prácticas). Desde esta última concepción:

“...las relaciones pedagógicas están centradas en una racionalidad técnica que privilegia los métodos y los contenidos, dejando de lado otras dimensiones como la de los afectos y la subjetividad, no consideradas en una relación educativa, como si no formaran parte de la misma...” (Nascimento Leite, 2016, p. 11).

De este modo, ocupa un lugar imprescindible reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de un docente que acompaña los aprendizajes de un estudiante ingresante. Desde un enfoque pedagógico, dicho análisis puede ser sostenido por una diversidad de nociones teóricas valiosas que entren en diálogo con la tarea de un profesor universitario. En este trabajo, me interesa recuperar particularmente la noción de **relación con el saber** como un aporte teórico central para el desarrollo de una pedagogía de los inicios.

2. ¿Por qué una pedagogía?

*“... nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender:
por qué amores se llega a ser bueno en latín,
por qué encuentros se es filósofo,
en qué diccionarios se aprende a pensar...”*

¹⁴⁴ El Programa es coordinado por la Lic. Gabriela Lizzio y por mí desde mediados del año 2015.

¹⁴⁵ Adhiero al aporte de Enriquez (2004) sobre el desarrollo teórico de la noción de “intervención”. Según este psicólogo francés, el término alude a los procesos por los cuales se *toma conciencia* de la capacidad de llevar adelante determinadas acciones y de creer que se es capaz de hacerlas. La intervención, en el marco de una institución, tiene como finalidad “crear las condiciones” para que los propios actores institucionales analicen su cotidiano institucional y lleven a cabo proyectos y/o cambios posibles que los vuelva menos alienados, más satisfechos con lo que hacen, en instituciones cada vez más democráticas.

En principio, creo necesario explicitar brevemente el modo en que concibo a la pedagogía¹⁴⁶. Tomo distancia de toda construcción racional y prescriptiva acerca del “dar clase”. Desecho una mirada que programa, diseña y modeliza “la buena” práctica de enseñanza. También me alejo de un discurso pedagógico acabado que supone saber de antemano quién es el otro, qué relación entablar con él y cómo hacer para que aprenda. Dejo de lado una pedagogía que diagrama pasos, estrategias, tiempos y luego, mide resultados uniformes. Un saber pedagógico definido por categorías y condiciones que se determinan “antes” de toda experiencia propia de una relación educativa. Bárcena Orbe describe esta concepción con una expresión magnífica y contundente: *la impostura pedagógica* (Bárcena Orbe, 2012). Desde ella, afirma el autor, se fundan un reconocimiento y un mito. El primero concibe a todo estudiante como carente. El sujeto que aprende es frágil, incompleto y precario. Allí entonces, asiste la pedagogía, legitimándose, para producir aquello que falta y que ella posee, a fin de pasar de la ignorancia al saber. Por su parte, el mito fundador inaugural del “pedagogismo” se apoya en una especie de ilusión: la lógica explicatoria que define prácticas y finalidades. Afirma el autor que, desde ese mito, “...para que alguien aprenda, es necesario que se le explique algo en una relación unidireccional que se basta a sí misma y no remite a nada que sea externo a ella”. (Bárcena Orbe, 2012, p. 141)

Por el contrario, concibo a la pedagogía como *una posibilidad de encuentro con la alteridad y como un ejercicio reflexivo que no borra ni excluye las diferencias*. No invalida ni descalifica todo aquello que sorprende por ser nuevo o desconocido. Una pedagogía desprovista de categorías. Solo habitada por una certeza fundante y fuente de asombro y atractivo: “el otro siempre va a ser distinto a como lo imaginé”. Una pedagogía que interpela un proyecto posible con lo que sucede y con la novedad. Una pedagogía que piensa y se piensa en situación, abierta a lo que acontece y a la oportunidad. Etimológicamente, retomo algunas reflexiones ya presentadas:

“La pedagogía en su sentido primero, vinculada a su origen griego, aborda el problema de la alteridad. La pedagogía es tal, en la medida en que hay “un otro a ser acompañado”. Desde sus orígenes, la pedagogía es una relación. Más allá de concebirla como arte, teoría o técnica de la educación, la pedagogía nace en la figura de un sujeto que “acompaña” a otro, un niño, hacia la escuela en la Grecia Antigua. Un esclavo, *un paidagogo*, que acompaña. De esa primera relación, reivindicó el verbo, tomando distancia de pensar el acompañamiento solo por la diferencia generacional (adulto-niño, adulto-joven) o por la condición social (diferencias que en otra época se remitían a la presencia de un esclavo)” (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015, p. 130)

Además, la pedagogía comprende un encuentro signado por intenciones en un contexto institucional que sirve de escenario y que, a su vez, le imprime límites y condiciones de posibilidad. Por tratarse de un encuentro pedagógico, exige un trabajo de esclarecimiento de las intenciones de los sujetos implicados en un proyecto formativo. Dicho análisis encierra un cuestionamiento ético: ¿Para qué formar?, ¿A quiénes? ¿Quiénes son?, ¿Qué sé acerca de ellos?, ¿Qué quiero, puedo, debo darles?, ¿Qué espero de ellos y de mí?

¹⁴⁶ En esta exposición acotada no voy a distinguir las nociones de pedagogía y didáctica. Este planteo exige un estudio teórico en profundidad en función de corrientes, teorías y autores que sobrepasa el alcance de esta escritura.

Así, la pedagogía es, antes que nada, un ejercicio de pensamiento que ofrece la posibilidad de reflexionar acerca de un encuentro singular entre sujetos, humanamente incompletos, que por distintos motivos, comparten un proyecto de formación en instituciones, condicionadas y condicionantes, según las épocas y los contextos socio-culturales. Sujetos con historias, experiencias y saberes diferentes. Saberes que dan cuenta de una asimetría necesaria pero transitoria. Saberes. Y es justamente la presencia de saberes la que cualifica los encuentros pedagógicos en una institución educativa como lo es, la universidad. ¿De qué se trata esa presencia en un aula? Más allá de seleccionar, elegir, organizar, transmitir, dar, explicar, ¿qué hace un docente con sus saberes en el encuentro cotidiano con los alumnos? Cuando “da” clase, hace más de lo que cree y supone. Muestra su saber y su relación con el saber. Dicho de otro modo, parto del siguiente supuesto: *nada de lo que un profesor pretende transmitir en su clase puede evitar de revelar su propio vínculo con el saber que él mantiene. Nuestra manera de ser con el saber o lo que el saber ha hecho de nosotros siempre imprime un modo particular de enseñar.* Más allá de toda programación y diseño del “contenido disciplinar” de una materia, en la clase se trasparenta nuestra *relación con el saber.* A mi entender, esta noción es clave para avanzar en un abordaje pedagógico sobre los inicios y el modo de recibir a los estudiantes que llegan. Considero que sirve para reflexionar y analizar el estilo docente de un profesor que ofrece y “convida” saberes a “los recién llegados”.

3. La noción de relación con el saber

*“Es difícil aceptar que enseñamos lo que somos”
-Nieves Blanco-*

Propongo algunos interrogantes significativos para disponerse a comprender esta noción. Desde nuestro nacimiento y nuestra humana fragilidad, estamos obligados a aprender para sobrevivir. ¿Cuáles son las “marcas de aprendizaje” que van conformando nuestra singular historia y que a la vez, nos definen en quienes somos?, ¿Qué representa el saber para cada uno?, ¿Qué pensamos y sentimos cuando sabemos algo, cuando creemos saberlo o descubrimos que no lo sabemos?, ¿Qué emociones nos produce aprender algo y transmitirlo?, ¿Qué buscamos a través del saber acerca de algo?, ¿Cómo nos relacionamos con los otros a partir de eso que sabemos?¹⁴⁷

Más precisamente, en el caso de un profesor universitario, que “sabe” que tiene que saber para reconocerse como tal en un aula y en una institución que lo convoca, ¿cómo vive la experiencia de “dialogar” con lo que sabe y con lo que ignora, con su propia “relación con el saber”? ¿La piensa y “se” piensa? ¿Cómo se conecta con sus primeros saberes y sus referentes afectivos “fuentes de saber”? ¿Cómo sobrelleva el no-saber acerca de algo? Más aún, ¿cómo enfrenta la tensión entre saber-no saber en instancias de exposición pública frente a los estudiantes o a sus colegas en el marco de una institución que se define desde “la producción, la especialización y la distribución” de saber? ¿Tiene registro de sus posibles sensaciones de ansiedad, angustia, entusiasmo, disfrute, enojo o frustración? Si es así, ¿las comparte?

¹⁴⁷ Algunos planteos sobre esta noción son retomados de una obra anterior sobre la formación para la investigación en el posgrado. Cf. Mancovsky, y Moreno Bayardo (2015)

Al abordar teóricamente la noción, es preciso aclarar que uno *no tiene* una relación con el saber¹⁴⁸ como si se tratara de una cualidad o rasgo del carácter o de la personalidad¹⁴⁹. Por el contrario, uno *es* su relación con el saber. Beillerot afirma que:

“Ser ‘su relación con el saber’ significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que sé y aquello que no sé; dan cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias”. (Beillerot, 1998, p. 82).

Más precisamente, el autor explica que:

“...saber algo no es poseer algo, es poder hacer. El saber, como proceso de trabajo, no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste, a su vez, transforme al mundo.” (Beillerot, 1996. p. 76). A mi entender, esta afirmación transmite la profundidad de todo proceso formativo (inicial o continuo) en el cual, el sujeto, estudiante y/o profesor, vive la intensidad de una experiencia de saber, entrelazando los aspectos intelectuales y cognitivos con sus emociones y sus afectos, su mundo interior y el mundo de relación con los otros.

Asimismo, la noción de “relación con el saber” es un proceso común a todos los sujetos para pensar y actuar en el mundo (natural y social) y transformarlo. Sin embargo, la relación con el saber de cada uno está condicionada por la socialización singular de cada sujeto a lo largo de toda su vida. En este sentido, es el producto de una historia particular y de los modos de socialización diversos que ha vivido. Además, la noción sugiere una *disposición* de un sujeto hacia el saber. Dicha disposición implica intimidad *del* propio saber e intimidad *con* el saber. La misma daría cuenta del placer y del sufrimiento que cada sujeto siente en relación con el saber. Es decir, remite al vínculo entre saber y psiquismo de un sujeto en un proceso siempre dinámico y abierto.

Ahora bien, presentada la noción de relación con el saber, considero necesario hacer una breve aclaración relativa a un posible diálogo entre disciplinas. Una de las perspectivas teóricas que desarrolla esta expresión se enmarca en el enfoque clínico psicoanalítico. Mi interés está centrado en que el mismo enriquezca la reflexión pedagógica en el ámbito universitario y especialmente, permita sugerir “nuevas” preguntas al profesor, en relación con los saberes que transmite, al recibir a los estudiantes de “los inicios”. En este sentido, Blanchard-Laville aporta una reflexión sumamente valiosa para habilitar dicho diálogo. Ella sostiene:

“Me he ido alejando de la mera aplicación del enfoque psicoanalítico a la pedagogía. He construido un enfoque codisciplinario que permite, a partir de la

¹⁴⁸ El origen de esta expresión está vinculado al campo del psicoanálisis a partir de los aportes teóricos de J. Lacan en los años sesenta y al de la sociología crítica a partir de los escritos de L. Althusser. Específicamente, en el libro *La reproducción* de P. Bourdieu y J-C. Passeron figuran ya las expresiones de “relación con el lenguaje”, “relación con la cultura” y “relación con el saber”. Hacia fines de los años 70, fue abordada en profundidad por Jacky Beillerot, quien fue delineando una línea de investigación específica que abarcó diferentes problemáticas de estudio. Este especialista junto con Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi fueron los fundadores del Equipo de Investigación “Savoir et Rapport au Savoir” de la Universidad de Paris X (Nanterre, Francia). Sus aportes se vincularon específicamente a la perspectiva psicológica, tanto desde el plano consciente como inconsciente.

¹⁴⁹ En parte, los desarrollos teóricos sobre esta noción ya los he expuesto en un artículo titulado: “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”. En ese trabajo realicé un estudio detallado de las nociones de “saber” y “saberes” diferenciándolas de la de “conocimiento”. (Mancovsky, 2009).

observación de un objeto de estudio en común, articular varios enfoques: clínico, psicosociológico y didáctico y así abordar mejor la complejidad del proceso de enseñar y aprender. El enfoque clínico psicoanalítico no basta para describir “el todo” de la situación de enseñanza.” (Blanchard-Laville, 2001, p. 4).

Adhiriendo a este punto de vista, avanzo en proponer a la noción de relación con el saber como una “invitación pedagógica” tendiente a revisar el estilo de dar clase de un profesor en relación con los saberes que transmite. Blanchard-Laville explica que:

“La relación con el saber del docente está en el corazón del acto de enseñar y en su manera particular de habitar un gesto profesional en el momento de llevar a cabo la enseñanza”. Más aún, “...la relación con el saber del docente se actualiza de manera singular para cada sujeto enseñante en el espacio psíquico de la clase y de ese modo, organiza un espacio didáctico para el grupo de alumnos”. (Blanchard-Laville, 2001, p. 8)

Para terminar sostengo que, posiblemente, sea *una pedagogía de los inicios* la que se atreva a fomentar institucionalmente la necesidad de revisar la relación con el saber de los profesores universitarios que acompañan los aprendizajes de los estudiantes ingresantes. Tal vez, esos profesores que *eligen* acompañar los inicios, disfruten en cada clase haciendo suyas las palabras de Bárcena Orbe:

“La educación tiene que ver con la manera como recibimos a los nuevos y a la novedad que traen consigo. Por eso, la educación es una relación entre generaciones, entre los viejos y los nuevos, entre los que ya estamos en el mundo y los que vienen al mundo, entre nuestra mortalidad y su nacimiento. La vocación pedagógica es un compromiso con las vidas que nacen...” (...) Hay formas de educación, de relación con lo que nace, con lo que empieza a vivir, que aumentan la vida, que la potencian y la intensifican, que le añaden alas. Tal vez, la educación tenga que ver con darle vida a la vida o, lo que es lo mismo, con dar ganas de vivir. Y dar ganas de vivir significa, también dar ganas de leer, de pensar, de sentir, de conversar, de amar, de experimentar, de hacer cosas. Dar ganas de estar a la altura del don o del regalo de la vida”... (Bárcena Orbe, 2012, p. 13)

Referencias bibliográficas:

- Bárcena Orbe, F (2012) El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir. Buenos Aires. Miño y Dávila editores,
- Beillerot, J. (1988) Voies et voix de la formation. Paris. Ed. Universitaires.
- Beillerot, J. (1996) La formación de formadores. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Blanchard-Laville, C. (2001) Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris. Presse Universitaire de France.
- Enriquez, E. (2004) La intervención psicosociológica. Un debate sobre la teoría y las prácticas. Cuadernos del Campo Psicosocial. Nº 2.
- González Velasco, C. (2014) Sobre el Ciclo Inicial: la experiencia en UNAJ. Documento interno de trabajo. Instituto de Estudios Iniciales. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Mancovsky, V. (2009) “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”. Revista Argentina de Educación Superior. Nº 1. Noviembre, 2009. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. Disponible en: www.untref.edu.ar/raes.

- Mancovsky, V.; Moreno Bayardo, M.G. (2015) La formación para la investigación en el posgrado. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- Nascimento Leite, R. (2016) A formação de si (Bildung) do estudante universitário. (Tese de doutorado) 2016. Programa de pós-graduação em psicologia. Doutorado em psicologia. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Brasil.

**EL MODELO DE ACCIÓN TUTORIAL GRUPAL ENTRE PARES DEL PROGRAMA
ACADÉMICO DE BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE: UNA HERRAMIENTA
PARA PROMOVER LA PERMANENCIA UNIVERSITARIA.**

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria.

Beltrán Gabriele, Andrés.

Tolosa Díaz, Felipe.

Rodríguez Robledo, Paula.

Valenzuela Rebolledo, Paz.

Arce Seguel, Felipe.

Soto González, Victoria.

Chiong Campos, Agustín.

Warnier Dupre, Mariana.

Programa Académico de Bachillerato, Universidad de Chile.

e-mail: and.beltran@gmail.com

Resumen: En el actual contexto de retención estudiantil universitaria, las tutorías nacen como una instancia de apoyo académico con el objetivo de aumentar la permanencia y rendimiento académico de los estudiantes. Se presenta una propuesta de acción tutorial grupal que centra su atención en el desarrollo de tres áreas fundamentales: Académico formal, Análisis vocacional y Desarrollo emocional.

Objetivo: Se busca analizar la percepción de los tutorados -que participaron de las tutorías durante el primer semestre de 2016- sobre la acción tutorial propuesta, y de qué forma esta puede contribuir a la retención estudiantil. **Método:** Se utiliza metodología cualitativa. Como herramienta de recolección de datos se organizó un grupo focal con los estudiantes participantes. Posteriormente se realiza análisis de contenido como herramienta de análisis de datos. **Resultados y Discusión:** Mediante el análisis de la percepción de los estudiantes, se puede concluir que la tutoría es vista como un espacio de contención y alivio, de aprendizaje grupal, de reflexión vocacional y de aprendizaje de hábitos y técnicas de estudio. Estas dimensiones se relacionan con la permanencia académica en diversos estudios. **Conclusión:** Se concluye que el modelo propuesto puede propiciar las condiciones necesarias para aumentar la retención estudiantil. Finalmente, se discute la importancia de “humanizar” las instancias universitarias.

Palabras claves: Abandono, Deserción, Retención, Enseñanza Superior, Tutoría.

1. Introducción.

La Educación Superior Universitaria (ESUP) en Latinoamérica y el Caribe ha expandido su matrícula del 21% al 43% (tasa bruta promedio de matrícula) entre el año 2000 y 2013 (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich & Urzúa, 2017). A pesar del aumento en la tasa de matrícula, se calcula que la tasa de retención estudiantil es del 46%; esto quiere decir, que más de la mitad de los estudiantes que ingresan a la universidad (entre 25 y 29 años) no finalizan sus estudios (Banco Mundial, 2017). Esto produce problemas tanto en el plano económico como socioemocional de los estudiantes.

Por lo anterior, no es suficiente con entregar a los estudiantes la oportunidad de acceder a la universidad, sino que se debe garantizar su permanencia, desempeño y buenos resultados a lo largo de su estadía (Espinoza, González & Latorre, 2009). En este sentido, la oportunidad de acceso a la universidad debe ir acompañada del compromiso por garantizar la permanencia estudiantil, por parte de estas instituciones y los estados.

En este contexto se han creado diversas iniciativas para aumentar la permanencia estudiantil. Una de aquellas iniciativas es la Tutoría (en sus diversas modalidades), la cual se ha posicionado fuertemente entre las instituciones educativas como uno de los principales ejes de trabajo en el contexto universitario (López, González & Velasco, 2013).

En términos generales las tutorías tienen dos objetivos fundamentales: 1). Aumentar la permanencia de los estudiantes facilitando su integración y adaptación al mundo universitario (Aguirre et al, 2017). 2). Aumentar el rendimiento académico y calidad del aprendizaje en la formación de profesionales (Guerra-Martin & Borrallo-Riego, 2017).

Diversos estudios han relacionado la presencia de las tutorías con la deserción universitaria (Acevedo, Torres & Tirado, 2015). Siguiendo a Eckert & Suénaga (2015), el primer año de carrera es donde son más importantes las acciones de contención, apoyo y tutorías.

El objetivo de este escrito es describir la percepción de los estudiantes de primer año que participaron del programa de Tutoría Integral Par del Programa Académico de Bachillerato (PAB) de la Universidad de Chile, durante el año 2016. Junto con lo anterior, se describe el modelo de acción Tutorial Integral Par del PAB de la Universidad de Chile, que ha funcionado desde el año 2013 al 2017 (fecha presente).

El presente escrito corresponde a un estudio con alcance descriptivo y enfoque cualitativo. Como instrumento de recolección de datos se organizó un grupo focal constituido por 17 estudiantes de primer año (nueve hombres y ocho mujeres), que participaron de la intervención tutorial durante el primer semestre del 2016. Posteriormente se realizó análisis de contenido, el cual siguió las propuestas de condensación y categorización de significados (Kvale, 1996).

2. Conceptualización del modelo

Existen diversas conceptualizaciones de la acción tutorial, razón por la cual es necesario aclarar algunas de ellas. Arbizu, Lobato & Castillo (2005) realizan una descripción de los tres modelos más importantes de tutoría alrededor del mundo. Estos se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelos de acción tutorial sintetizados por Arbizu, Lobato & Castillo, 2005

	Tutoría Académica	Tutoría Par (o entre iguales)	Tutoría Integral
Tutor	Docente. (Profesor-Tutor)	Estudiante de cursos superiores.	Profesor capacitado
Objetivos	Reforzar contenidos relacionados con la asignatura.	Asesorar y apoyar la formación universitaria de los estudiantes	Desarrollo de competencias metacognitivas, dominio de habilidades sociales, desarrollo de la autoestima, entre otras.
Foco de atención	Contenido de la asignatura. Habilidades necesarias para comprender el contenido.	Adaptación a la vida universitaria. Desarrollo de habilidades académicas.	Dimensiones académica, profesional y personal del estudiante.

En base a esto, la tutoría del PAB presenta semejanzas y diferencias con las presentadas por Arbizu, Lobato & Castillo (2005). Lo que caracteriza a la tutoría en el PAB, es que esta entiende la acción tutorial como un espacio de acompañamiento grupal - a estudiantes que ingresar a primer año de la universidad- que tiene por objetivo facilitar la integración y el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como afectivas, que se ven involucradas en el proceso de aprendizaje.

Dentro de este modelo, el foco no está puesto en el contenido de las asignaturas, pero sí en aquellas habilidades que favorecen el proceso de aprendizaje y el bienestar del estudiante. En este sentido, no existe la tutoría de una asignatura en particular.

Siguiendo la caracterización elaborada por Arbizu, Lobato & Castillo (2005), la tutoría del PAB tendría semejanzas con la Tutoría Integral, en tanto la intervención realizada aborda dimensiones del estudiante que escapan a lo académico. La acción tutorial es realizada por un estudiante de curso superior (Tutor Par), que haya cursado las mismas asignaturas que el tutorado. Finalmente, se diferenciaría completamente de una Tutoría Académica, ya que el foco no está puesto en el contenido y el tutor no es un docente.

De esta forma, la acción tutorial es llevada a cabo por un tutor par, que centra su atención en el trabajo de habilidades afectivas, cognitivas y metacognitivas, con un grupo de estudiantes que no debería sobrepasar los siete integrantes.

2.1 Estructura y dinámicas.

Las tutorías se estructuran como un espacio de acompañamiento en donde un estudiante de curso superior (tutor) se reúne semanalmente, durante una hora y media, con un grupo de estudiantes (tutorados). En este sentido, el espacio tiene carácter grupal y no personal. La asistencia al espacio es voluntaria y no evaluada.

Lo que caracteriza a las tutorías en PAB es que los tutorados son estudiantes pertenecientes a primer año del programa y en su primer año deben cursar una serie de asignaturas de distintas áreas, tanto científicas como humanistas. Al finalizar este primer año los estudiantes deben optar por una carrera para transferirse a ella. En este contexto cobra especial relevancia la exploración vocacional en los estudiantes, ya que muchos ingresan al PAB sin tener claridad de sus gustos académicos y la carrera de destino.

En relación con los contenidos trabajados, estos son flexibles y se estructuran bajo tres grandes áreas: Académica Formal, Análisis Vocacional y Desarrollo Emocional, los cuales serán explicados más adelante.

A diferencia de las cátedras convencionales, el modelo de Tutorías PAB no involucra un programa o cronograma fijo de trabajo, ya que las actividades y contenidos vistos en cada sesión, son seleccionados semana a semana en base a las necesidades que presenta el grupo de estudiantes. En este sentido, siempre se está trabajando con la necesidad manifiesta del estudiante.

De todas formas, se cuenta con ciertas actividades prediseñadas que son utilizadas en el momento que el grupo de tutorados lo requiera. De esta forma, a pesar de que no exista un programa de contenidos mínimos, sí existe una planificación de actividades que opera en la práctica como una “caja de herramientas”.

2.2 Las áreas fundamentales de intervención.

Las áreas fundamentales de trabajo que se presentarán a continuación son el producto del continuo acompañamiento a estudiantes, que, a lo largo de cuatro años, han realizado los tutores del Programa Académico de Bachillerato. En este proceso se han detectado diversas necesidades en los estudiantes. Estas necesidades han sido condensadas, finalmente, en tres grandes categorías de trabajo.

I) Académica Formal: El trabajo en esta área involucra el desarrollo de habilidades para enfrentar las asignaturas cursadas por los estudiantes. Entre estas habilidades se encuentran los procesos de alfabetización académica (Carlino, 2003), entendidos como la adquisición de los códigos lingüísticos necesarios para poder comunicarse de forma oral y escrita en una cultura académica; el desarrollo de hábitos y técnicas de estudio, así como el manejo del tiempo y los recursos; el desarrollo de habilidades metacognitivas, que tiene por objetivo facilitar la autorregulación en los procesos de aprendizaje; y finalmente, la introducción a asignaturas críticas, en donde se prepara a los estudiantes a “aprender a aprender” en las asignaturas de mayor complejidad del ciclo que cursan.

II) Análisis Vocacional: Los estudiantes del PAB deben elegir una carrera de destino al finalizar su primer año; tomar una buena decisión involucra conocer las opciones

disponibles y los gustos personales. Por esta razón, el espacio de tutoría puede ser usado como un espacio de análisis vocacional grupal, si el grupo así lo requiere.

Es importante declarar que se prefiere usar el término “Análisis Vocacional”, ya que refleja el proceso de “descomponer”, “separar” y examinar detalladamente -en este caso- la vocación. En este sentido, se entiende la elección vocacional como un proceso complejo. En tutoría, se busca descomponer diversos elementos en juego (proceso de elección, historia personal, expectativas familiares). Otros términos utilizados comúnmente, como “Orientación Vocacional” no cuentan con esta ventaja y tienen la desventaja de connotar un intento paternalista de guiar a los individuos por caminos específicos. Después de todo para “orientar” hay que conocer el camino (Foladori, 2009).

III) Desarrollo Emocional: El rol que cumple la Tutoría - desde una perspectiva de educación integral- no puede restringirse solamente al desarrollo del aspecto cognitivo, sino que tiene que trabajar con aquellas habilidades del registro emocional.

Junto con lo anterior, es relevante comprender que, en el rendimiento académico, intervienen tanto procesos cognitivos como afectivos, que deben ser abordados (Hojas et al, 2012). A pesar de esto, desde la escuela se presenta una fuerte disociación entre lo afectivo y lo cognitivo (Narro & Arredondo, 2013). Esta disociación perdura durante la educación terciaria.

A nivel práctico, en tutoría se visualizan las emociones vivenciadas por el grupo y que se vinculan con la experiencia universitaria con el fin de trabajar - junto con los estudiantes- la capacidad para detectar la propia emoción frente a una situación en particular. El tutor busca promover en el estudiante la capacidad de relacionar la aparición de aquella emoción con el contexto, estímulos antecedentes o aspectos de la vida personal. De igual forma se trabaja sobre las emociones “negativas”, cuando estas generen un malestar en el estudiante.

El trabajo sobre estos aspectos está orientado a reflexionar sobre el estado emocional de los estudiantes en las distintas instancias universitarias, como pueden ser la cátedra, un examen, una reunión de grupo con compañeros de estudio, o la misma instancia de tutoría. El desarrollo emocional es una de las áreas de trabajo más relevante de la acción tutorial propuesta. Es importante aclarar que la separación entre las áreas de trabajo obedece más a motivos didácticos que prácticos, ya que en la acción tutorial se van a ver interrelacionadas.

2.3. Pilares de la acción tutorial.

Junto con las áreas a desarrollar durante la acción tutorial, se encuentran los pilares de la misma.

El primer pilar lo constituye el “Aprendizaje grupal”. Las tutorías están pensadas para ser ejecutadas de forma grupal. Esto con el objetivo de generar instancias de aprendizaje en donde los estudiantes puedan ser sujetos activos en el descubrimiento de nuevos conocimientos y en la resolución colaborativa de los problemas.

Si bien el tutor está a cargo de coordinar el grupo, son los estudiantes -en conjunto con el tutor- quienes solucionan los problemas presentados sesión a sesión; esto implica que las relaciones entre tutor y tutorado deben estar encaminadas hacia la horizontalidad.

El segundo pilar lo constituye la escucha activa del tutor hacia el estudiante. Esta es fundamental para detectar las necesidades que traen los tutorados, y orientada a crear un vínculo de respeto y aceptación entre tutor y tutorado.

Si bien el concepto de escucha activa no cuenta con una definición consensuada, la entendemos como una actitud comunicativa que prepara al receptor a escuchar de forma atenta, a concentrarse en la persona que habla, y a proporcionar respuestas frente a lo dicho (Rost, 2002). Mediante esta, el tutor es capaz de trabajar y tensionar la palabra del estudiante, entendiendo que estas son el elemento fundamental para poder comprender y destrabar situaciones conflictivas con los participantes. Mediante la escucha activa es posible el diálogo verdadero entre el tutor y tutorado, y de esta forma la valoración de las experiencias y necesidades que el tutorado trae al espacio.

3. Resultados y Discusión.

Presentado el modelo propuesto, se describirán los datos obtenidos, y las categorías de análisis resultantes.

3.1 Categoría 1: Tutoría como un espacio de contención y alivio.

Los estudiantes mencionan que las tutorías constituyen un espacio de relajación de las tareas académicas. Este sentimiento lo vinculan con la oportunidad que brinda el espacio de poder desahogarse de los problemas y tener un grupo de apoyo con el cual contar. En este sentido, un estudiante comenta: “Para mí la tutoría significó tener un espacio de relajación y alivio de las preocupaciones que uno tiene al entrar a la u, el hecho de saber que no soy el único que tiene esos problemas me hace sentir mejor”. Siguiendo con lo anterior, otro menciona: “Si bien empezamos muchos, quedamos los que encontramos un lugar de comprensión, apoyo y diversión, ha sido una experiencia increíble y recomendable”.

Generar un espacio de contención emocional puede tener consecuencias positivas en los estados emocionales de los estudiantes. Este puede aplacar las consecuencias psicológicas y físicas de los estados de ansiedad y estrés en los estudiantes, en la medida que sirve para poder desahogar ciertas preocupaciones.

3.2 Categoría 2: Tutoría como un lugar de aprendizaje grupal

Los estudiantes mencionan que se han sentido cómodos trabajando de manera grupal y que esta metodología tiene la ventaja de poder resolver dudas con sus pares sin temor a recibir un mal trato. Entre las percepciones expuestas se encuentran: “Me gustó mucho conocer a un grupo de personas que se convirtieron en mis amigos, me ayudaron con consejos para sobrevivir a bachi”. Otro estudiante comenta: “Me permitió socializar con personas que no conocía y de esta forma compartir las distintas experiencias con el tutor”.

La percepción de la tutoría como un espacio de aprendizaje grupal puede favorecer la permanencia académica, en la medida que favorece la creación de redes de apoyo, favoreciendo la “Motivación”, “Adaptación” e “Integración” de los estudiantes.

Al ingresar a la universidad, los estudiantes deben hacer frente a una cultura desconocida ante la cual deben preparar y ejecutar estrategias con el objetivo de lograr la adaptación. En este proceso resulta fundamental que los estudiantes puedan contar con un círculo de amigos y el apoyo tanto de los profesores como de las instituciones (Urbina & Ovalles, 2016).

Arancibia et al, (2013), indican que la adaptación se facilita con la construcción de relaciones interpersonales. Estas generan un sentimiento de grupo y comunidad universitaria en los estudiantes. Agregan, que la vida universitaria es una cuestión de sobrevivencia para muchos estudiantes, ante lo cual sus amistades se transforman en facilitadores de la adaptación, pudiendo recurrir a ellas para pedir ayuda o simplemente compartir intereses comunes.

En resumen, la tutoría supone un espacio de aprendizaje grupal, en él se puede hablar de distintos problemas relacionados con la universidad, con los pares, favoreciendo las redes de apoyo de los estudiantes y por ende su bienestar personal dentro del contexto universitario.

3.3 Categoría 3: Tutoría como un espacio de reflexión de la vocación.

Otra de las categorías extraídas fue: la tutoría como un espacio en donde se puede pensar la vocación y los intereses personales. En este sentido los estudiantes comentan: “Significó conocerme a mí misma, mis propios gustos, a mi familia y a lo que quiero ser, me permitió entender por qué quería estudiar lo que quería estudiar”. Otro estudiante nos dice: “Fue un espacio que me permitió abordar problemas personales y no solo de la materia”.

Son diversos los estudios que han relacionado la permanencia académica con la orientación vocacional (De Vries, León, Romero, & Hernández, 2011, Vásquez, Noriega, & García, 2013, Castro & Texeira, 2013, Tontini, & Walter, 2014). La mayor parte de los textos exponen la necesidad de contar con programas institucionales para combatir la desorientación vocacional.

La crisis vocacional puede traer frustración y falta de motivación en los estudiantes, repercutiendo en su rendimiento académico (Rojas & González, 2008). Esta situación puede desembocar en el abandono por parte del estudiante.

Por lo anterior, es importante que los estudiantes cuenten con la información oportuna sobre la disponibilidad de programas académicos a los que pueden optar. Junto con conocer lo que las instituciones pueden entregar a los estudiantes, es necesario que ellos mismos conozcan sus gustos y preferencias personales. Por esa razón un programa de análisis vocacional efectivo debe considerar el descubrimiento de intereses y gustos personales en los estudiantes, además de informar sobre la oferta académica.

3.4 Categoría 4: Aprendizaje de hábitos y técnicas de estudio

Finalmente, los estudiantes perciben la tutoría como un espacio para el desarrollo de habilidades de organización, hábitos y técnicas de estudio. Comentan: “Significó poder construir mi propio hábito de estudio, creo que ahora puedo organizarme mejor sin dejar de atender a las cosas que tengo que hacer”. Otro estudiante nos dice: “Aprendí a estudiar en la universidad, es un contexto muy distinto al colegio”.

Diversas investigaciones han relacionado los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje con la permanencia universitaria. (Acosta, 2009). Otros autores han encontrado una correlación positiva entre hábitos y estrategias de estudio y rendimiento académico (Choque, 2011, Cruz & Quiñones, 2011). A su vez, el rendimiento académico es una de las variables más influyentes a la hora de permanecer en la universidad.

En base a la evidencia presentada, consideramos que es importante contar con espacios que desarrollen habilidades de organización, hábitos y técnicas de estudio, en estudiantes que ingresan a primer año de la universidad. Esto con el objetivo de mejorar el rendimiento académico y aumentar la permanencia universitaria.

Creemos que es relevante otorgar un sentido diferente al mundo universitario, ya que este muchas veces es visto como “frío y mecánico” por los estudiantes que ingresan a primer año. Mediante la acción tutorial propuesta, se pretende la “humanización” de las instancias de aprendizaje universitario. Esta “humanización” es entendida como la valoración de los aspectos emocionales y experienciales de los estudiantes, como aspectos relevantes y contingentes en el proceso de aprendizaje.

En esta misma línea el trabajo con las emociones del estudiante permite re-significar su paso por la universidad, validando la posición de ser activo que piensa y siente en relación con sus pares y en relación con el contenido trabajado en las asignaturas. Este trabajo emocional se realiza mediante el diálogo con los estudiantes, diálogo en donde la posición de escucha activa del tutor jugará un rol fundamental.

4. Conclusiones

Debido al contexto actual por el que atraviesa la ESUP, es necesario contar con intervenciones que faciliten la permanencia a los estudiantes que ingresan a ella. Estas intervenciones no deben quedarse solamente en el terreno del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Tampoco deben ser -solamente- intervenciones orientadas a reforzar contenidos. Es necesario contar con acciones específicas que tengan por objetivo permitir al estudiante integrarse y adaptarse al mundo universitario, con la correspondiente adquisición de códigos culturales que eso conlleva.

En este proceso de adaptación, las emociones juegan un papel clave en el estudiante. Por lo anterior es necesario que el estudiante desarrolle la capacidad para poder discriminarlas y trabajarlas.

De esta forma, el modelo propuesto se caracteriza por ser un espacio de acompañamiento grupal a estudiantes que ingresan a primer año del PAB. Se ha puesto el énfasis en el acompañamiento emocional, más allá del desarrollo de contenidos o habilidades cognitivas. De esta manera el espacio de tutorías se construye como un lugar que pretende “*humanizar*” la enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. La humanización está entendida como la valoración de los aspectos emocionales y experienciales de los estudiantes, como aspectos relevantes y contingentes en el proceso de aprendizaje. En esta misma línea el trabajo con las emociones del estudiante permite re-significar su paso por la universidad y otorgarle la posición de ser activo que piensa y siente en relación con sus pares y en relación con el contenido trabajado en las asignaturas.

Mediante el análisis de la percepción de los estudiantes, se puede concluir que la tutoría es vista como un espacio de contención y alivio, de reflexión vocacional, de aprendizaje grupal y de aprendizaje de hábitos y técnicas de estudio. Estas dimensiones se relacionan con la permanencia académica en diversos estudios.

Este escrito resulta un primer acercamiento y sienta las bases para futuros trabajos. Los posteriores trabajos deberán centrarse en estudiar de forma sistemática, de qué manera los estudiantes viven la experiencia de tutorías, y cómo el trabajo en tutorías influye en variables como la retención, el rendimiento académico y el bienestar emocional.

Agradecimientos

Este producto escrito, se enmarca en el Programa Tutoría Integral Par, financiado por el Proyecto “Instalación de Plan Plurianual 2016-2020, diseño de plan para el fortalecimiento de la formación inicial docente e inicio de tutoría a las nuevas universidades de Estado, UCH 1656”.

Referencias

- Acevedo, D., Torres, J. D., & Tirado, D. F. (2015). Análisis de la deserción estudiantil en el programa ingeniería de alimentos de la universidad de cartagena durante el periodo académico 2009 - 2013. *Formacion Universitaria*, 8(1), 35-42.
- Acosta, M. (2009). Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena. *Psicología desde el Caribe*, () 26-58.
- Aguirre, E., Herrera, B., Huicochea, I., Ramírez, N., Vega, L., Aburto-Arciniega, M., Guevara-Guzmán, R. (2017) La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en Educación Médica* 6(22).
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritiz, R., Tenorio, N. & Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138.
- Arbizu, F., Lobato, C., del Castillo, L., (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10() 7-21.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educare Investigación*, 20, 409-415
- Choque, E. (2011). Técnicas de estudio y rendimiento académico. *Rev Inv Sci*, (1) 5-26.
- Cruz Núñez, F. & Quiñones Urquijo, A. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería. Poza Rica, Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11() 1-17.
- De Vries, W., León, P., Romero, J. & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista De La Educación Superior*, XL(4)(160), 29-49.
- Díaz, C. J. (2009). Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación de modelos de Duración. *Informacion Tecnologica*, 20(5), 129-145.
- Eckert, K. & Suénaga, R. (2015). Análisis de Deserción-Permanencia de Estudiantes Universitarios Utilizando Técnica de Clasificación en Minería de Datos. *Formación Universitaria*, 8(5), 3-12.
- Espinoza, O., González, L., & Latorre, C. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*, (38), 97-111.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Álvarez, J., Haimovich, F & Urzúa, S. (2017) *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Foladori, H. (2009). *Hacia el análisis vocacional grupal*. Catalonia, Santiago, Chile.
- Guerra-Martin, D. & Borrallo-Riego, A. (2017) Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 18(2).
- Hojas, A., Anais, M., Bustos, A., Letelier, C., & Zuzulich, S. (2012). Requerimientos académicos en estudiantes universitarios: El camino recorrido por el centro de apoyo al rendimiento académico y exploración vocacional de la UC. *Calidad en la educación*, (36), 249-263.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lopez Martin, I., González Villanueva, P., & Velasco Quintana, P. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134
- Narro Robles, J. & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35() 132-151.

- Ovalles, G. & Urbina, J. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior : Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27–37.
- Rojas Betancur, M. & González, D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima*, () 70-83.
- Tontini, G., & Walter, S. A. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 19(1), 89–110.

“ENTRE PARES NOS ACOMPAÑAMOS”

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

Luz Stella Escudero Vásquez

Institución: Escuela de Nutrición y Dietética - Universidad de Antioquia

Email: luz.escudero@udea.edu.co

Resumen: Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen como misión, formar profesionales íntegros y producir conocimiento, convirtiendo así, la educación, en el eje central del desarrollo. El fenómeno del abandono y la deserción estudiantil, ha sido una constante preocupación de las Instituciones de Educación Superior. En razón a lo anterior, existen formas de acompañamiento a los estudiantes como las tutorías, donde el profesor orienta en aspectos no solo académicos, sino también del ámbito social y personal; pero además, se presentan otras posibilidades de apoyo mediante la mentoría, o sea, ayudarse entre pares, entre compañeros. A continuación, se presenta una propuesta de modelo de programa de mentoría para un nivel universitario, donde se parte de una contextualización del problema de deserción estudiantil y de la importancia y beneficios institucionales además de los personales del acompañamiento entre pares académicos como una forma de fomentar la permanencia estudiantil, disminuir el rezago académico y promover la graduación oportuna.

Se parte de definir la mentoría y la descripción de los roles que intervienen en ella, como el mentor y el telémaco, para luego indicar los objetivos que persigue el acompañamiento entre pares académicos, así como quienes son las personas que más podría beneficiar este tipo de apoyo en la universidad. Además se propone como tipo de mentoría, el estilo formal, y se describe de forma muy concreta como estructurarse adecuadamente, partiendo de un análisis de necesidades, pasando todos los asuntos que atañen su implementación hasta llegar a los resultados esperados que no son otros que asegurar la permanencia estudiantil, disminuir el abandono y promover la graduación en el tiempo oportuno de aquellos que llegan a la universidad con un norte profesional y de mejoramiento de su calidad de vida.

El propósito pues, es mostrar una propuesta alternativa de acompañamiento a los estudiantes como herramienta para hacer más fácil la permanencia estudiantil, evitar repetición de cursos y mejorar el nivel académico en los programas de educación superior.

Descriptores o Palabras Clave: Mentorías, Permanencia, Acompañamiento, Pares, Vida universitaria.

1. Problemática propuesta y contexto

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen como misión, formar profesionales íntegros y producir conocimiento, convirtiendo así, la educación, en el eje central del desarrollo. Una educación de calidad forma mejores seres humanos, con valores éticos, genera oportunidades de progreso y cimienta la paz (Hoyos González, Romo López, Mendez de la Torre, Álzate piedrahitita, & Gallego de García, 2010).

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los análisis realizados en el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior-SPADIES-, han permitido identificar que en los primeros cuatro semestres es el período en el que se concentra el 75 % del total de desertores. Los principales factores asociados a este fenómeno, están relacionados con las bajas competencias académicas con que se llega a la universidad, las dificultades económicas de los estudiantes y los aspectos relacionados con la orientación socio ocupacional y la adaptación al ambiente universitario (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

El fenómeno del abandono y la deserción estudiantil, ha sido una constante preocupación de las IES, quienes tienen a su cargo, mantener y/o asegurar la permanencia estudiantil y la graduación oportuna de los estudiantes (Brunner, 2014).

Es así como en aras de hacer frente a esta problemática, la Universidad de Antioquia en su esfuerzo por incrementar la calidad de vida de los miembros de su comunidad académica, asegurar la permanencia y la graduación oportuna, establece el programa de Tutoría.

De igual forma, los diferentes programas académicos, realizan acciones diferenciadas de acuerdo a las necesidades, expectativas y al entorno psicosocial, afectivo y físico del estudiante, para facilitarle su permanencia en la institución; acciones como las que se detallan en el programa de tutorías de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, presentado en III CLABES (Escudero Vasquez & Martínez Hernández, 2013).

Las unidades académicas en las IES, no deben ser ajenas a buscar procedimientos para asegurar de la mejor forma, el paso de los estudiantes por la carrera, y siempre contar con profesores, y administraciones que apoyen las iniciativas de fomento a la permanencia estudiantil.

Las tutorías estudiantiles, son un programas con historia y proyección, acordes a la misión institucional, con la pretensión de la formación integral del educando, entendiendo ésta como un proceso de humanización siempre abierto a nuevas posibilidades del ser, promoviendo el desarrollo de cada uno de sus miembros en sus diferentes opciones de vida.

Adicional al acompañamiento tutorial, donde se da la interacción entre profesor y alumno, ya sea en el ámbito académico o sicosocial, existen otras formas de apoyo a los estudiantes y es mediante la mentoría, o sea, ese ayudarse entre pares.

Mediante esta estrategia, se pretende brindar acompañamiento a quienes recién ingresan a la universidad, en el proceso de adaptación a la vida institucional, dando a conocer otros aspectos de ella además de lo académico, como los culturales, artísticos, deportivos, y otros servicios y oportunidades que ofrece la universidad a los estudiantes matriculados.

Los mentores, son estudiantes de semestres avanzados quienes se distinguen por sus habilidades sociales, calidez humana, facilidad de comunicación, acompañamiento voluntario 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, de forma tal que puedan fortalecer el desarrollo humano y académico de quienes apenas inician su paso por la universidad.

A continuación, presento una propuesta acerca de cómo podría conformarse un programa o sistema de mentorías en un programa universitario cualquiera; la idea surge de las vivencias y acercamientos a propuestas informales ejecutadas por algunos inquietos frente al tema.

A partir de esta propuesta, puede adecuarse la estrategia a las formas que contemplen los programas de inducción y adaptación de los estudiantes en los diferentes programas o facultades, para complementar otros procesos de inserción y articulación en la universidad.

Es bien conocido que el término de mentoría fue tomado del ámbito empresarial y que se adaptó al mundo académico universitario, siendo la Unión Europea, la primer abanderada en el tema. Por esta razón se tomará como base para ser adaptada en la universidad, la experiencia desarrollada y sistematizada por Alonso García, Calles Doñate, & Sánchez Ávila, 2012, siendo muy exitosa, específicamente en la Universidad Complutense de Madrid (García, Calles Doñate, & Sánchez Ávila, 2012).

2. Algunos referentes conceptuales

2.1 Concepto de mentoría

El origen de la palabra mentor-mentoría proviene de la mitología griega del siglo VIII AC. Aparece por primera vez en La Odisea de Homero, cuando Ulises decide ir a la guerra de Troya, y encarga a su buen amigo Mentor la educación de su hijo Telémaco. Desde entonces, el término mentor se asocia al de consejero, sabio o asesor.

Ruíz de Miguel, García Jiménez, Romero Rodríguez, & Valverde Macías (2004), definen mentoría como un proceso de feed-back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (alumno de curso superior que atesora los conocimientos y habilidades necesarias para ayudar), y un estudiante o un grupo de estudiantes de nuevo ingreso,

con la finalidad de paliar las necesidades de estos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje.

García et al. (2012), definen la mentoría según el seguimiento realizado a múltiples autores, como intercambio interpersonal entre mentor y telémaco, donde el primero proporciona apoyo, dirección y retroalimentación respecto a los planes de carrera y al desarrollo personal del telémaco.

En este marco, la mentoría se basa como decimos, en un sistema de orientación y ayuda entre iguales dirigida al alumno que comienza sus estudios universitarios en este caso. Al realizarse entre pares académicos, se genera una relación más cercana, y adaptada a las necesidades del estudiante.

Consiste en una interacción entre un estudiante de niveles más avanzados (mentor), y uno de recién ingreso (telémaco) con el objetivo de desarrollar las competencias y la capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda (Boyle Single & Muller, 2005).

Esta actividad, se propone de manera permanente, aunque es visto que su mayor uso, se realiza en los inicios de la vida universitaria, en lo que llamaríamos transición y/o adaptación a la universidad y también en momentos de dificultades académicas, personales y/o sociales que ponen en riesgo la permanencia estudiantil.

2.2 Mentor

Autores como Bell (1997), citado por Alonso, dice que ser mentor es aceptar el desafío de ayudar a otro a ver las cosas de una manera distinta y nueva para llegar a ser autónomo, motivado a perseguir sus metas y que adquiera conocimientos sin ceder su libertad. En otras palabras, es facilitar la adaptación, el aprendizaje de forma más cercana, sin la mirada restrictiva que a veces imparte el profesor.

Es acá donde se convierte en figura “mentor” el estudiante de nivel más avanzado que se acerca al novato, para acompañarlo en su inicio de la vida universitaria. Esto toma fuerza debido a que el profesor tutor, por sus otras ocupaciones, a veces no puede atender al estudiante y delega en este mentor, asuntos de su alcance.

Se crea pues, una red de apoyo importante que asegura la permanencia de muchos jóvenes que recién llegan a un ambiente académico diferente al de la básica secundaria.

De esta forma, se complementa el acompañamiento tutorial con un seguimiento voluntario, planeado y continuo a los nuevos miembros de la comunidad estudiantil.

2.3 Telémaco:

Es el estudiante de nuevo ingreso a la universidad, que desea ser acompañado por un par académico más avanzado, que conoce el trasegar de la vida universitaria.

Para nuestro referente García et al. (2012), el telémaco es una persona que de forma voluntaria quiere recibir ayuda y orientación de alguien con más experiencia, que le aporte a su desarrollo personal y profesional. Esta persona debe ser abierta a las

nuevas experiencias, con actitud participativa y propositiva, con ganas de aprender y tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Es así, como se asume pues que los estudiantes que llegan a iniciar su vida universitaria, se sienten más cercanos y en confianza con un par académico, que a veces con un profesor o tutor para aclarar dudas frente a situaciones académicas, administrativas, sociales, culturales y en general para preguntar en un clima de mayor confianza, lo cual repercute indiscutiblemente en su adaptación y permanencia.

3. Implementación de un programa de mentoría

Ya conocidos un poco los personajes que intervienen en el proceso, se sugiere a continuación, como llevar a cabo la propuesta.

Todo el programa debe gestarse y hacer parte del plan de acompañamiento que la unidad académica tenga propuesto para sus estudiantes, donde obviamente estarán tanto los tutores, los mentores y los grupos de apoyo como el programa de bienestar que la institución contemple para los integrantes de la comunidad académica.

Descrito por Sanchez García, Manzano soto, Risquez López, & Suárez Ortega (2011), el proceso de orientación a través de la mentoría se basa en un modelo de consulta, estableciendo una relación triádica, en la que el tutor asesora y supervisa al mentor y este orienta de forma directa al estudiante telémaco, desde una relación de mentoría entre iguales.

3.1 Objetivo de la mentoría

Garantizar, a través de un acompañamiento entre pares, la integración, adaptación, y permanencia a la vida académica y social universitaria de los estudiantes recién vinculados al programa.

Reducir los índices de deserción temprana de los estudiantes que ingresan al pregrado, con adecuada orientación académica, social y administrativa.

Favorecer la articulación de los estudiantes de nuevo ingreso desde sus expectativas, necesidades y saberes en diálogo con la oferta institucional.

3.2 Población objetivo

Serán susceptibles de acompañamiento por mentores, los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, los de transferencia, los de reingreso, los que llegan de sistemas de educación no tradicional (indígenas), de grupos sociales con alguna particularidad (reinsertados o víctimas de conflicto armado) y en general aquellos que están recién iniciando su paso por un programa académico, los cual, a veces por falta de acompañamiento y orientación oportuna, corren el riesgo de desertar.

Los alumnos nuevos, en su mayoría son muy jóvenes y vienen de un entorno escolar muy diferente, regularmente muy controlado por lo que llegar a la universidad, les significa un entorno muy difícil de asumir por las libertades que a menudo no manejan.

Los estudiantes objeto de las acciones por parte de los mentores, serán elegidos en el análisis de las características particulares encontradas en una encuesta de caracterización aplicada a quienes ingresan a la universidad, donde se indaga por aspectos generales y particulares como posibles alertas de deserción.

3.3 Tipo de Mentoría

Se propone una mentoría formal, descrita por el referente de esta propuesta García et al. (2012), como un proceso planificado pensado en pro del desarrollo de las personas de una institución y de paso del mejoramiento de la misma.

Se sugieren algunas categorías dentro de la mentoría formal, como: *mentoría tradicional uno a uno*, o sea, entre el estudiante de más experiencia con aquel novato en las lides académicas. *Mentoría grupal*, donde el mentor dirige y dinamiza un grupo de telémacos que además se apoyan entre sí para buscar sus objetivos comunes y particulares. Y *la mentoría en equipo*, en el que grupos pequeños de telémacos ejercen como mentores entre ellos y se potencian las fortalezas de unos con otros para el desarrollo de contenidos y habilidades. Una última categoría es la *mentoría virtual* en la que de forma individual como grupal, puede darse apoyo a los telémacos a través de videoconferencias u otros medios no presenciales.

3.4 Estructuración

Para la formulación de esta propuesta, se ha tomado como base el esquema planteado por (García et al., 2012), el cual perfectamente expone de manera muy completa, sencilla, y aplicable, una forma de configurar un programa de acompañamiento estudiantil a través de las mentorías universitarias.

El proyecto involucra a docentes tutores, quienes orientarán y supervisarán a los estudiantes de semestres avanzados (entre el tercero y sexto semestre lectivo preferiblemente), que serán los “mentores”, en su proceso de acompañamiento a los “telémacos” o estudiantes recién vinculados a la universidad en asuntos como conocimiento y adaptación a la institución desde lo social y académico administrativo, deberes y derechos, entre otros aspectos. Esta relación entre pares, se convierte en un elemento de suma importancia ya que aporta al aprendizaje significativo, a la retroalimentación y ayuda a la identificación de alertas tempranas sobre aquellas situaciones que pueden ocasionar que un estudiante no continúe con su formación (Castaño Vera & Estrada Mejía, 2015).

Los tutores tendrán a su cargo un número determinado de mentores, el cual será definido, acorde con el número de tutores y de mentores que hay en el programa, igualmente, los telémacos serán distribuidos entre los mentores de manera equitativa. En promedio, el estudiante “primíparo” o Telémaco se reunirá al menos dos veces al mes con su mentor, allí, se llevará a cabo un orden propuesto para el encuentro,

donde se recogerán e intercambiarán situaciones e inquietudes que a su vez el mentor llevará con el tutor, en los casos que sea necesario, con el cual se reunirá al menos una vez al mes, con el objeto de saldar las dudas encausadas desde los telémacos. Las reuniones de los profesores tutores con la dirección de bienestar y coordinador del proyecto se realizarán también una vez al mes o antes si la situación lo amerita.

4.1 Evaluación de necesidades

Es importante partir de un análisis de las necesidades que bien pueden surgir de una encuesta de caracterización que se realice con los nuevos estudiantes, donde se les indague por todos los aspectos que pueden en un momento de la carrera, poner en riesgo su permanencia en el programa; también es importante tener en cuenta experiencias pasadas que es de esperarse que se vuelvan a presentar, para que tanto los tutores como los mentores, sepan afrontar en su momento.

Partir de las necesidades específicas de los alumnos, las cuales suelen ser diversas, en cuanto a edad, condición social y económica, calidad de la educación previa, motivaciones, expectativas, es el mejor norte a los planes de tutoría y mentoría en adelante.

Es importante tener presente que el estudiante nuevo viene con necesidad de orientación en relación a todos los ámbitos (personal, académico y profesional) y que además, existen grupos con especial riesgo como estudiantes con discapacidad, extranjeros, pertenecientes a minorías étnicas, etc.

Partir de la caracterización completa, permitirá que se realice un adecuado acompañamiento a los estudiantes de nuevo ingreso por parte de los mentores, sus pares académicos fundamentales para la orientación en este inicio de vida universitaria

4.2. Resultados esperados

En cualquier programa de mentoría, se esperan resultados como:

- Altos niveles de satisfacción de los estudiantes frente a su adaptación y acogida en la universidad y el programa.
- Incremento en el rendimiento y calidad académica de los estudiantes.
- Reducción de los niveles de deserción académica.
- Mejoramiento de los índices de permanencia.
- Mayor satisfacción con la carrera y sus desarrollos académicos

4.3 Otros aspectos a considerar

Hay una suerte de elementos adicionales que deben tenerse presentes y hacen parte de la logística para el adecuado funcionamiento de un programa de mentorías como son: estrategias de selección de los mentores entre las que se contemplan cualidades académicas, de relacionamiento, humanas y sociales, así como aspectos para su formación como mentores, período de implementación y duración de las intervenciones, horarios, lugar de encuentro, contenidos de las reuniones, difusión del programa, instrumentos de registro y algo definitivo para la supervivencia de las

mentorías, es un adecuado sistema de evaluación, seguimiento y plan de mejoramiento permanente, elementos todos perfectamente documentados en la amplia gama de escritos por expertos en el tema de acompañamiento estudiantil y que en este documento, por limitantes de espacio, no se alcanzan a plasmar pero que en la práctica, con la guía planteada por García et al. (2012), se hace de manera muy amigable.

5. Conclusiones

La mentoría se plantea como alternativa de acompañamiento estudiantil en las Instituciones de Educación Superior en aras a enfrentar el problema de deserción temprana, rezago y no graduación de los estudiantes que ingresan a la universidad con la meta de ser profesionales y que ante circunstancias que se presentan en el curso de su carrera, corren el riesgo de abandonar el proyecto académico y personal viendo así frustradas las ilusiones de contribuir al desarrollo de sus comunidades.

Son demostrados los beneficios de la mentoría para la integración, adaptación y rendimiento académico del alumno nuevo a la par con el desarrollo de competencias del estudiante avanzado y para la consolidación de una cultura universitaria de participación, inclusión y cooperación.

Esto supone que los directivos y profesores de las IES deben coordinarse para diseñar, planificar, ejecutar y evaluar los programas de mentoría que propendan por el mejoramiento de la calidad de vida académica, social, personal de los estudiantes, y de esta manera, asegurar la permanencia, disminuir el rezago y favorecer la graduación oportuna de los estudiantes.

Referencias

- Bell, C. R. (1997). *Mentoring : haga crecer a sus colaboradores*. Barcelona: Gestión 2000.
- Boyle Single, P., & Muller, C. B. (2005). Electronic Mentoring Programs: a model to guide practice and research. *Electronic Mentoring Programs*. <https://doi.org/10.1.1.122.9141>
- Brunner, J. J. (2014). Políticas para abordar la deserción en la educación superior latinoamericana. Retrieved from http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2014/10/Medellin_JJBrunner_24102014.pdf
- Castaño Vera, J. A., & Estrada Mejía, P. (2015). De las tutorías a las mentorías. Retrieved from http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5_CLABES_paper_201.pdf
- Escudero Vasquez, L. S., & Martínez Hernández, L. I. (2013). Tutorías para la permanencia con equidad. *Gestión Universitaria Integral Del Abandono*, 1–10. Retrieved from <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/961/987>
- García, M. A., Calles Doñate, A. M., & Sánchez Ávila, C. (2012). *Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones* (Primera Ed). Madrid.
- Hoyos González, A. J., Romo López, A. M., Mendez de la Torre, L., Álzate piedrahita, M. V., & Gallego de García, M. (2010). *Tutorías para la formación integral en la Educación superior* (Primera Ed). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior* (Primera Ed). Bogotá. Retrieved from http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-355193_guia_.pdf
- Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E., Romero Rodríguez, S., & Valverde Macías, A. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6(7), 87 – 112. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18172/con.530>
- Sanchez García, M., Manzano soto, N., Riskey López, A., & Suárez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de

orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. *Revista de Educación (Madrid)*, 356, 719
– 732. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-119>

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

Línea Temática: Política Nacional e Institucional

¹Carmen Liliana Ávila Rendón
²Andrea del Pilar Gonzales Marín
³Alexandra López López

Universidad Autónoma de Manizales
Mail de contacto: alexlo@autonoma.edu.co

Resumen. En Colombia, la inclusión a la educación superior supone un reto para las instituciones. Tradicionalmente, se ha privilegiado la apertura y seguimiento de procesos en los ciclos de básica y media, con avances un tanto parciales en la educación superior. En la última década el auge de estrategias para garantizar el ingreso y permanencia de todos los estudiantes a este ciclo educativo ha implicado transformaciones en los lineamientos y en las prácticas educativas. La Universidad Autónoma de Manizales -UAM- había abanderado predominantemente procesos de inclusión para la población de discapacidad que, aunque hasta cierto punto respondían de manera segmentada a los requerimientos del sistema, constituye un aporte importante a la educación inclusiva en el departamento de Caldas. El abordaje de la discapacidad como punto de partida, constituyó la base del trabajo de inclusión institucional, que recientemente logró articularse de manera integradora a otros procesos de universidad en una política de permanencia y graduación. La reconstrucción de la experiencia institucional, el camino y las acciones para la transformación de las prácticas y de los roles de los actores y la formalización de lineamientos desde el enfoque de diversidad y desde sus formas previas, orientan la ruta que se ajusta constantemente y pretende responder a una filosofía incluyente, transversal, participativa y orientadora de los procesos institucionales. Hoy, la UAM se fortalece desde los actores a través de la gestión de una educación para todos. Las prácticas educativas mundiales y de país exigen ir más allá de esquemas segregadores en medio de unas dinámicas en donde los rótulos a la alteridad y a la diferencia siguen siendo predominantes y permeados por la cultura.

Descriptor o Palabras Clave: Educación, Inclusión, Diversidad, Discapacidad.

Texto:**1. Las miradas segregadoras base para enfoques más integradores: Discapacidad**

La reflexión acerca de la inclusión en la educación ha permanecido en tensión a través de la historia. Los modelos tradicionales de educación soportados en ideas homogenizantes perpetuaron situaciones excluyentes que llevaron a estigmatización y marginación de aquellos considerados “menos aptos” o con mayores dificultades. Poco a poco, surgieron prácticas asistencialistas con la intención de responder a las necesidades particulares del estudiantado que intentaban “normalizar” las dificultades soportadas en una idea reduccionista de la igualdad desde la inclusión educativa, en la que colectivos como las personas con discapacidad son susceptibles de abordaje diferenciado. Esta concepción segregada permitió el intento por una educación con oportunidades “especiales” para aquellos que lo requirieran en función de sus deficiencias, limitaciones o restricciones, y, aunque no es el ideal, aún permite dinamizar procesos incluyentes al interior de las instituciones, paralelo a la transformación de la mirada de la inclusión hacia una concepción de la heterogeneidad humana que garantice una educación para todos.

En la UAM, los procesos de inclusión apuntaron inicialmente, de manera predominante al abordaje de la discapacidad, tal vez por la trayectoria en el tema desde el programa de fisioterapia y la maestría en discapacidad, o quizá por afectos e intenciones hacia el fortalecimiento de una ciudad consciente, que reconozca y rompa barreras para la inclusión de este grupo poblacional. La construcción de comunidad académica en torno a la discapacidad desde la docencia, la investigación y la proyección, ha impulsado el trabajo en red desde instancias de política pública como el Comité Departamental de Discapacidad, en donde desde la representación de la academia del departamento, la universidad ha tenido la oportunidad de acompañar el liderazgo interinstitucional para la construcción e implementación de la Política Pública de Discapacidad Caldas pa´ todos. La gestión de redes permite a la universidad una apertura, no solo departamental sino nacional. Es así como, la participación en la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad, refuerza aún más la experiencia en procesos de inclusión específicos en discapacidad, pero a la vez, la visión de una universidad diversa, que rompa esquemas y rótulos, y gradualmente transforme miradas particulares hacia el enfoque orientador de la educación inclusiva, desde cuestionamientos diarios que construyen y reconstruyen procesos incluyentes: ¿Qué estamos haciendo? ¿Es éste el camino? ¿Por qué perpetuar la mirada desde las diferencias en un mundo heterogéneo? ¿Es posible ser múltiples en multitud garantizando la calidad y la oportunidad?. Y es que precisamente, esa “actitud cuestionadora” que plantea Bunch (2016), ha hecho de nuestra comunidad, una constructora de la inclusión desde las múltiples experiencias incrementando la probabilidad de cambio desde y para los diferentes actores, porque “donde los padres, los educadores y otros no presionan para el cambio, los gobiernos y sistemas

educativos, no consideran ninguna necesidad de moverse desde el status quo[...] Una actitud cuestionadora es la primera clave del cambio inclusivo”.

2. Lineamientos: Acciones formalizadas

Las prácticas incluyentes en educación se han trabajado en las universidades, en ocasiones a manera de acciones particulares, que no siempre responden a una organización universitaria o a políticas y lineamientos institucionales. La Universidad Autónoma de Manizales - UAM®- ha trabajado diferentes procesos que reconocen la diversidad, para lo cual ha considerado aspectos relacionados con el Proyecto Educativo institucional, la normatividad y lineamientos vigentes sobre educación inclusiva.

El Proyecto Educativo Institucional –PEI- UAM, contempla el respeto como valor que garantiza un escenario donde se reconoce a la persona como principio y fundamento de la sociedad. En ese sentido, la UAM® se compromete con la defensa y el aprecio de la diversidad, la igualdad, la inclusión y un trato acorde con la dignidad del ser humano.

En la UAM la educación inclusiva es transversal a las políticas y proyectos institucionales, coherente con los procesos misionales y articulada a la política de permanencia y graduación.

A partir del Estatuto general, título III, artículo 11 al definir el valor de la autonomía establece que, “La UAM® se compromete con el reconocimiento de las diferencias individuales en el desarrollo de las personas y la defensa de los derechos fundamentales, concibiendo el proceso formativo y de apropiación de conocimientos como un escenario que garantiza los elementos para que las personas tomen decisiones libres, en el marco del interés general y del bien común”.

De acuerdo con lo anterior, la UAM® considera varios mecanismos y estrategias que permiten el acceso y permanencia de los estudiantes. Como primera estrategia, se reconoce el Reglamento General Estudiantil, instrumento permanente para generar las relaciones de los estudiantes con la Institución, caracterizado por seguir los lineamientos constitucionales en cuanto a los principios de equidad, inclusión y la garantía del debido proceso.

En el marco de los fundamentos del reglamento, la Universidad tiene una Política de Permanencia y Graduación con el objetivo de “Propiciar un ambiente para el desarrollo humano de la comunidad UAM®”. Esta política es ejecutada transversalmente por toda la estructura académica, de bienestar y administrativa. Consagra las estrategias y acciones integrales de atención a estudiantes, proceso de adaptación y permanencia en la vida universitaria y culminación exitosa de sus estudios universitarios. Así mismo, busca fomentar el proceso de reflexión pedagógica, curricular, didáctica y administrativa de toda la comunidad UAM®.

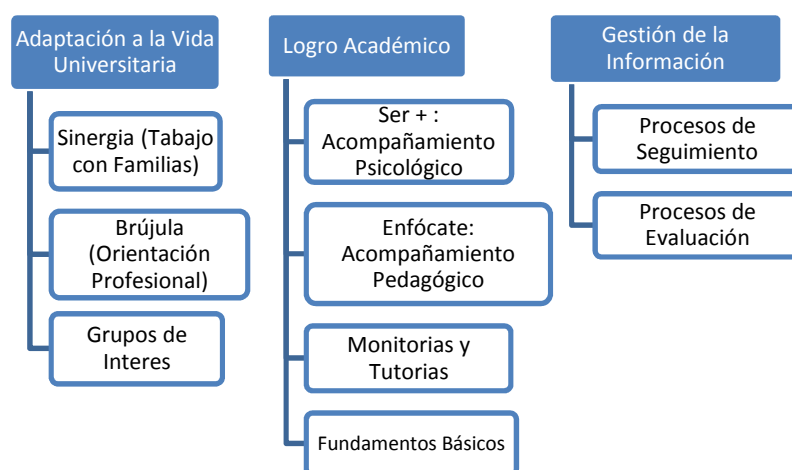
Dentro de la política de permanencia y graduación se cuenta con el acuerdo N° 006 de agosto 18 de 2016 por medio del cual se reconoce la educación Inclusiva como un

enfoque orientador de los procesos institucionales; a partir de ello se asume la educación inclusiva como un proceso multidimensional y una estrategia que busca promover e implementar alternativas para el acceso y permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo.

De acuerdo con esta política, se cuenta con estrategias de inclusión social y de permanencia centradas en el fortalecimiento de las oportunidades para el acceso de estudiantes, así:

Desde lo financiero. Se cuenta con alternativas de financiación para apoyar el ingreso y garantizar la permanencia de los estudiantes en la UAM®. Entre las estrategias que se cuentan para la inclusión social y la permanencia están las becas por bachiller excelencia, fondo patrimonial, Bienestar familiar, plan estudia 1, 2 y 3, Ser pilo Paga 2. Dentro de esta categoría, también se cuenta con convenios a través de entidades bancarias, cooperativas, cajas de compensación familiar, entre otros, que ofrecen líneas de crédito para financiación de matrículas; financiación UAM® a través de cheques posfechados y pagaré; adicionalmente se hace acompañamiento con funcionarios de la Universidad para que los interesados puedan acceder a crédito ICETEX.

Desde lo personal y académico, la Política de Permanencia y Graduación, se centra en el desarrollo de tres estrategias básicas: Adaptación a la vida universitaria, Logro académico y Gestión de la información para el seguimiento y evaluación, a las cuales pueden acceder todos los estudiantes del programa tanto al ingreso a la UAM® como en el transcurso del proceso de formación. Cada estrategia cuenta con líneas de trabajo específicas (Fig 1)



3. Transformación de prácticas y roles

La tendencia actual en procesos de educación inclusiva en Colombia implica la búsqueda e implementación de estrategias que garanticen condiciones incluyentes de desarrollo para la población diversa. Desde una mirada integradora, la educación inclusiva se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho y una

estrategia de Educación Para Todos. Esta renovada conceptualización, implica para las instituciones y el sistema educativo transformaciones de fondo, que precisan el abordaje articulado de componentes de tipo administrativo, pedagógico, curricular y de gestión alrededor de las funciones sustantivas de la universidad en aras de potenciar la diversidad con base en la comprensión de las particularidades, la interculturalidad y el respeto a la diferencia.

La reflexión de muchas de las dinámicas del sistema educativo es un interés de las instituciones y una invitación explícita del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, que planteó la necesidad de promover alternativas y estrategias que posibiliten la identificación de barreras para el aprendizaje y la garantía de oportunidades para la formación con equidad. En los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva, el MEN (2013), propone la priorización de la filosofía de la inclusión bajo el “principio rector general” de la educación inclusiva que potencie y valore la diversidad, expone además, entre los retos de la educación inclusiva: la generación de procesos académicos inclusivos; profesores inclusivos; investigación, innovación y creación artística y cultural en torno a la educación inclusiva; consolidación de una estructura administrativa y financiera que sustente las acciones alrededor de ello y la generación de políticas o lineamientos a nivel institucional

Con base en lo anterior, la UAM aborda el proceso de aprendizaje enseñanza desde la integralidad promoviendo prácticas incluyentes, valorando y potenciando los roles de los diferentes actores de la comunidad universitaria.

3.1 PROCESOS ACADÉMICOS INCLUSIVOS

La institución reconoce la integralidad del currículo en un mundo globalizado desde el enfoque interdisciplinar, para lo cual adelanta procesos y gestiona metodologías que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Se dinamizan 3 aspectos:

3.1.1 Gestión pedagógica para la educación inclusiva: El equipo de permanencia y graduación al inicio de cada periodo académico tiene rutas establecidas para realizar el seguimiento a los estudiantes, realiza el análisis de la información que arroja el Sistema de Alertas Tempranas -SAT para la identificación del riesgo por cada componente de análisis, información que se entrega a los consejeros, al coordinador del programa y al equipo líder por facultad para el seguimiento e implementación de acciones. Acorde con la necesidad, los coordinadores de programa remiten casos para el acompañamiento desde el Departamento de Movimiento Humano, la mayoría relacionadas con discapacidad auditiva, visual, cognitiva y mental. Adicionalmente, registro académico realiza un análisis después de haber terminado cada corte de asignaturas y envía algunas cifras las cuales sirven de apoyo al proyecto de permanencia de los estudiantes. Desde este momento se puede identificar qué estudiantes comienzan a mostrar dificultades y barreras para el aprendizaje para garantizar la permanencia.

Algunas medidas y ajustes razonables para la inclusión incluyen la instalación y uso del software del proyecto Convertic: Magic y Jaws, adecuación locativa de un espacio en la

biblioteca de la universidad que cuenta con computador, escáner y grabadora de voz a texto (cualquier actor de la universidad puede hacer uso de este espacio), apoyo pedagógico con reconocimiento institucional e implementación de tutorías y/o recursos de nivelación, entre otros, abierto a todos los estudiantes, adaptaciones en infraestructura para la promoción de la accesibilidad a los diferentes espacios y servicios de la institución. En lo relacionado con adaptaciones locativas, la Universidad Autónoma terminó en agosto de 2014 el edificio Fundadores, con 6400 metros cuadrados, cinco pisos, con especificaciones ecológicas, y con todas las facilidades para el ingreso y uso por parte de los estudiantes.

3.1.2 Acompañamiento para la permanencia: Existen proyectos que pertenecen al programa Permanencia y Graduación, que están directamente relacionados con el valor de la diversidad, son: Afros UAM®, UAM® en femenino, proyecto de vida, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). El primero está estructurado para favorecer la cultura y la diversidad de los estudiantes indígenas y afros de la Institución. El segundo orientado a fortalecer valores en las mujeres de la Universidad, estudiantes, profesoras y administrativas y el tercero es el apoyo para los estudiantes del ICBF que ingresan a la Universidad y se les brinda orientación en la formulación de su perfil profesional y personal para la adaptación a la vida universitaria.

Cuenta además con el programa *Plan Estudia*, La UAM® cuenta con un Fondo Patrimonial, según el Artículo 181 de la Ley 223 de 1995. Los recursos del Fondo se destinan exclusivamente a financiar las matrículas de estudiantes de bajos recursos económicos, con discapacidad, condiciones particulares de vulnerabilidad y a proyectos de educación, ciencia y tecnología. Dicho programa se puso en marcha en el año 2006, ofrece tarifas diferenciales para estudiantes de los estratos 1, 2 y 3. La UAM® ofrece semestralmente Becas a los mejores estudiantes de los colegios públicos y privados de la región. También apoya con becas a los deportistas destacados y en el marco del comodato con la Alcaldía de Manizales por el uso del edificio central, el municipio recibe becas para sus funcionarios.

3.1.3 Concienciación y formación a estudiantes en educación inclusiva: En la UAM® se desarrollan diferentes estrategias para la concienciación y formación de estudiantes desde la educación inclusiva.

-Inducción de estudiantes nuevos: Se realiza una jornada donde los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar y reconocerse frente al otro como colectivo de estudiantes universitarios. Esta actividad es liderada por estudiantes de semestres avanzados.

-Concienciación a estudiantes sobre la discapacidad: Desde la práctica integral comunitaria del programa de fisioterapia se formuló un proyecto comunitario sobre inclusión en discapacidad. En el proceso de diagnóstico se identificó como problemática central la escasa formación sobre discapacidad e inclusión en la comunidad UAM®, desde donde surgieron como líneas estratégicas la concienciación sobre discapacidad en el marco de la educación inclusiva, la capacitación e información

sobre discapacidad y la divulgación sobre lineamientos y acciones relacionados con la inclusión en la UAM®. Por ser un proyecto construido por estudiantes, ellos mismos tuvieron la iniciativa de enfocarse en su comunidad.

-Formación de profesionales de la salud: Desde la facultad de salud se ha trabajado de forma específica la concienciación y formación a estudiantes en la educación inclusiva, enfatizando en el grupo poblacional de discapacidad. Inherente al perfil como los profesionales de salud, la discapacidad se constituye en una línea de acción que requiere la concienciación y vivencia de la experiencia de la discapacidad desde la perspectiva de los estudiantes en proceso de formación. Los planes de estudio de los programas de salud incluyen asignaturas y prácticas que abordan de manera específica el componente de discapacidad, específicamente en el Programa de Fisioterapia: Discapacidad y Contexto, políticas públicas, práctica integral comunitaria desde la línea de adultez y vejez, práctica clínica de discapacidad y práctica de Paz y Competitividad.

-Promoción del empoderamiento de estudiantes con discapacidad: En el acompañamiento realizado a estudiantes desde el Grupo de Inclusión liderado por docentes del departamento de movimiento humano, se incentivó a un estudiante con discapacidad del programa de fisioterapia, a gestionar dentro del colectivo de estudiantes con discapacidad de las universidades el trabajo en red. A partir de allí, el estudiante comenzó a contactar a otros miembros del colectivo y tres estudiantes de diferentes universidades gestionaron y organizaron el “Encuentro Interuniversitario De Estudiantes Con Discapacidad” como un espacio para conocerse, intercambiar prácticas e identificar vacíos y alternativas para el desarrollo del proceso de inclusión en educación superior. La intención es que este tipo de iniciativas se vuelvan transversales en la UAM® y que sean útiles para que al colectivo de personas con discapacidad se le garantice sus derechos desde la autogestión.

3.2 PROFESORES INCLUSIVOS

Se espera que los profesores de la UAM® valoren la diversidad en el desarrollo del proceso pedagógico, en términos de equidad y respeto por la interculturalidad. Desde este componente se dinamizan 2 aspectos:

3.2.1 Concienciación y formación docente desde el enfoque de diversidad: Desde el Departamento de Movimiento Humano se promueve la concienciación y formación de los docentes en cuanto a educación inclusiva.

-Jornadas académicas y de intercambio de experiencias: En el marco del trabajo desarrollado en la Mesa Interuniversitaria Caldense de Educación Inclusiva se proyecta que anualmente se desarrolle por lo menos una actividad de Este tipo liderada por las instituciones de educación superior del departamento.

-Capacitación en Educación Inclusiva: Plan de capacitación a docentes y comunidad UAM®: Se cuenta con un cronograma de capacitación anual. En el 2015 el plan de capacitación estuvo planeado en grupos focales conformados por docentes de departamentos, coordinadores de programa, decanos, y personal de dependencias como Registro académico y Mercadeo y servicio al cliente e Instituto de Idiomas. En el

2016 el plan de capacitación enfocó al trabajo con consejeros, facultad de estudios sociales y empresariales y programas con requerimiento de acompañamiento en casos particulares de discapacidad, además se ha contado con invitados del INCI (Instituto Nacional para Ciegos) e INSOR (Instituto Nacional para Sordos). En 2017 el plan de formación es transversal a la política de permanencia y graduación.

La UAM® atiende la convocatoria de diferentes instituciones y sectores para la capacitación sobre educación inclusiva. Se han ofertado ponencias como:

Lineamientos de Educación Superior Inclusiva, Estrategias UAM® para la educación Inclusiva, generalidades de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud, Ley 1618 de 2013 –Garantía de Derechos de las Personas con Discapacidad-.

-Procesos de formación y programas académicos posgraduales sobre educación inclusiva: Desde la Maestría de Discapacidad de la UAM® se ofrecen cursos abiertos a los docentes y pasantías con proyección interna acorde con la oferta de la misma.

3.2.3 Acompañamiento a docentes: El departamento de Movimiento Humano es una instancia interlocutora de procesos de acompañamiento a docentes que tengan dentro del aula estudiantes con barreras para el aprendizaje, con quienes se desarrollan planes articulados de asesoría y seguimiento a actividades académicas, metodologías, recursos de apoyo y ajustes razonables para la inclusión.

3.3 INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL CON ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

La UAM® promueve espacios para la construcción colectiva de conocimiento y retroalimentación de experiencias en el marco de la educación inclusiva. Este componente se dinamiza desde 2 aspectos:

3.3.1 Investigación relacionada con la educación inclusiva: La discapacidad se constituye en un campo de estudio en el marco de la maestría en discapacidad. Este programa promueve la formación interdisciplinar a través de proyectos de investigación y desarrollo en el área. Dentro de la formación interdisciplinar se contempla la asignatura de equiparación de oportunidades que incluye como una de las líneas de trabajo la inclusión educativa y en la formación práctica se realiza un proyecto de desarrollo social relacionado con la discapacidad en la modalidad de pasantía. A través del tiempo se ha logrado concienciación en la institución, a nivel local y regional con respecto a la discapacidad y también se ha generado mayor interés académico e investigativo frente al tema.

Desde diferentes grupos de investigación UAM® se aborda la discapacidad en proyectos de investigación, que pretenden facilitar el avance en este campo de conocimiento. Los resultados son socializados anualmente en el Foro de Investigación UAM®.

-Arte y cultura desde la diversidad: La unidad de arte y cultura de la UAM® tiene entre sus propósitos identificar el talento humano al interior de la UAM® que posee potencialidades de índole cultural y artística, fortalecer las prácticas culturales y

artísticas al interior de la UAM® a través de la formación de agrupaciones cultoras de las bellas Artes y motivar la producción cultural y artística por medio de los talleres de espacio libre. Dichos propósitos son incluyentes lo que permite que cualquier estudiante, o empleado de la universidad pueda participar de los talleres que ofrece la unidad.

Conclusiones

Prácticas, políticas y cultura incluyentes, constituyen un camino corresponsable para los diferentes actores que implica dar respuesta a las intencionalidades de una educación con calidad y equidad.

Cuestionamientos constantes en torno a las experiencias institucionales, inducen nuevas y renovadas prácticas y juego de roles entre los actores de la comunidad universitaria. El tránsito de la inclusión educativa a la educación inclusiva es, no sólo gradual, sino paralelo. Mientras se trabaja incansablemente por garantizar la educación para todos, se retoman procesos particulares, que, aunque por momentos parecen un retroceso, constituyen la voz de la experiencia para mejorar las prácticas educativas e impactar los pensamientos y arraigos culturales.

En las interacciones se construye la inclusión.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Autónoma de Manizales por su labor incansable en la búsqueda de alternativas para garantizar la inclusión desde sus acciones y saberes. También agradecemos a los profesionales y administrativos que trabajan en el programa de permanencia y graduación, quienes conforman un equipo comprometido con la inclusión en la Educación Superior en el marco de la calidad y equidad que implica la educación inclusiva.

Referencias

- Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1), 77-89.
- Giné Giné, C., Durán, D., Miquel Bertrán, E., Sandoval Mena, M., López, M., & Echeita Sarrionandia, G. (2013). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(5), 227-238. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.514>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos de Política de Educación Superior Inklusiva. Bogotá, Colombia: MEN. Disponible en <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Rico, A. P. (2017). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Universidad Autónoma de Manizales (2013). Proyecto Educativo Institucional.

-Rahmer P, Miranda B, Gil R, Llambias FJ. (2013). Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política Universitaria de Acción Afirmativa CLABES III.

MODELO PREDICTIVO PARA LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

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

Montserrat Rodríguez Vera.

José González Campos.

Juan Patricio Aguilera.

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación – Valparaíso, Chile.

Email: juan.aguilera@upla.cl

Resumen

El objetivo de este trabajo es reportar el modelo multivariado predictivo para la permanencia universitaria a partir de atributos previos al ingreso a la universidad y de variables medidas durante el primer semestre de 2017 de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha que ingresaron a la universidad a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile.

El presente texto describe de manera breve el modelo de Tinto (1975). Además, presenta un modelo adaptado por el PACEUPLA, la metodología de análisis de datos, y los resultados obtenidos tras un semestre de implementación.

Se analizan *características contextuales y de escolaridad previa a la universidad, el compromiso del estudiante con la universidad, variables del sistema académico, y la integración universitaria* de los estudiantes. El análisis de datos buscó identificar variables que tienen mayor influencia en la permanencia o deserción de los estudiantes, generando un modelo multivariado predictivo para la permanencia estudiantil. Se definió la variable Rendimiento Medio y una regresión lineal sobre ella. De los análisis se desprende que los predictores de efectos significativos son el promedio de notas de la enseñanza media (NEM), la asistencia a clases (ASISTENCIA) y la cantidad de asignaturas aprobadas (APROB), todas con una significancia del 5%. Se desarrolló un ajuste al modelo sólo considerando los predictores de efectos significativos. El nuevo modelo obtuvo un coeficiente de determinación de 0.89, donde la variabilidad del Rendimiento Medio es explicada por los predictores NEM (0.08777), ASISTENCIA (0.42711) y APROB (-2.72077), todos significativos al 5%, sin sobreposición. Se definieron nuevas regresiones, una con un nivel de explicación de 36% siendo significativo (p -valor = 0.0004) y una tercera cuyo poder predictivo es del 75%, siendo altamente significativo (p -valor = 0.000). El modelo PACEUPLA dejó fuera factores que en otras investigaciones han sido fundamentales, como el Puntaje en la PSU, otorgando mayor impacto al NEM. Con esto, el modelo da mayor valor a la trayectoria

escolar, dado que resulta más significativa en la predicción del Rendimiento Medio de los estudiantes en la educación superior.

Descriptor o Palabras Clave: Educación Superior, Deserción Estudiantil, Permanencia en la Educación Superior.

1. Introducción

Las actuales políticas públicas de equidad e inclusión a la Educación Superior (ES) implementadas por el Ministerio de Educación chileno y las Instituciones de Educación Superior están generando oportunidades reales para los estudiantes talentosos de contextos vulnerables. Este escenario ha permitido visibilizar los altos niveles de deserción en la ES (Canales y De los Ríos, 2007; Díaz, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Saldaña y Barriga, 2010). Según Himmel (2002) la deserción es entendida 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. Según el Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2014) del Ministerio de Educación chileno, el 30% de los estudiantes de pregrado dejan su carrera el primer año, ya sea por motivos vocacionales, económicos u otros (cohorte 2008 a 2012). Ante esto, las instituciones deben asumir la responsabilidad de la transición de los estudiantes secundarios a la ES, o cuarta transición (Ybañez, Salinas y Pellicer, 2011), con el fin de que ésta sea lo más natural posible, asegurando que el estudiante además de ingresar, perdure y finalice oportunamente sus estudios superiores.

Una de las principales iniciativas ministeriales insertas en la Reforma Educacional es el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que busca promover el acceso de estudiantes destacados en la enseñanza media municipal y facilitar su progreso en la ES. Para esto, el programa proporciona una vía de acceso inclusiva al 15% de estudiantes que cuentan con mejor rendimiento en su contexto escolar. En este contexto, el Programa PACE de la Universidad de Playa Ancha (PACEUPLA) inicia el 2017 su estrategia de Acompañamiento en la Educación Superior (AES), cuyo objetivo es acompañar la permanencia de los estudiantes que ingresaron a la universidad a través del PACE.

Según la experiencia de la Red de Universidades Propedéuticas UNESCO (Figuroa y González, 2016) los estudiantes PACE aprovecharon las oportunidades de aprendizaje que obtuvieron en sus contextos; egresaron con promedio de notas que los ubican en el ranking superior de sus cursos; han demostrado talento académico, mostrando una facilidad e interés hacia el aprendizaje (López, Bralic y Arancibia, 2011).

Para atender las necesidades emergentes y apoyar la transición efectiva de los estudiantes PACEUPLA, la estrategia AES ha puesto en práctica un modelo de acompañamiento considerando recursos y factores de riesgo que pueden incidir en la permanencia o deserción de la educación superior. El modelo ha surgido como una adaptación de la visión de Vincent Tinto (1975, 1988).

El objetivo de este trabajo es reportar el modelo multivariado predictivo para la permanencia universitaria, que busca asignar probabilidad de permanencia y/o deserción a partir de atributos previos al ingreso a la universidad y de variables medidas durante el primer semestre cursado por los estudiantes PACEUPLA. La

relevancia de este estudio preliminar es el monitoreo de indicadores para optimizar las acciones de acompañamiento en la educación superior.

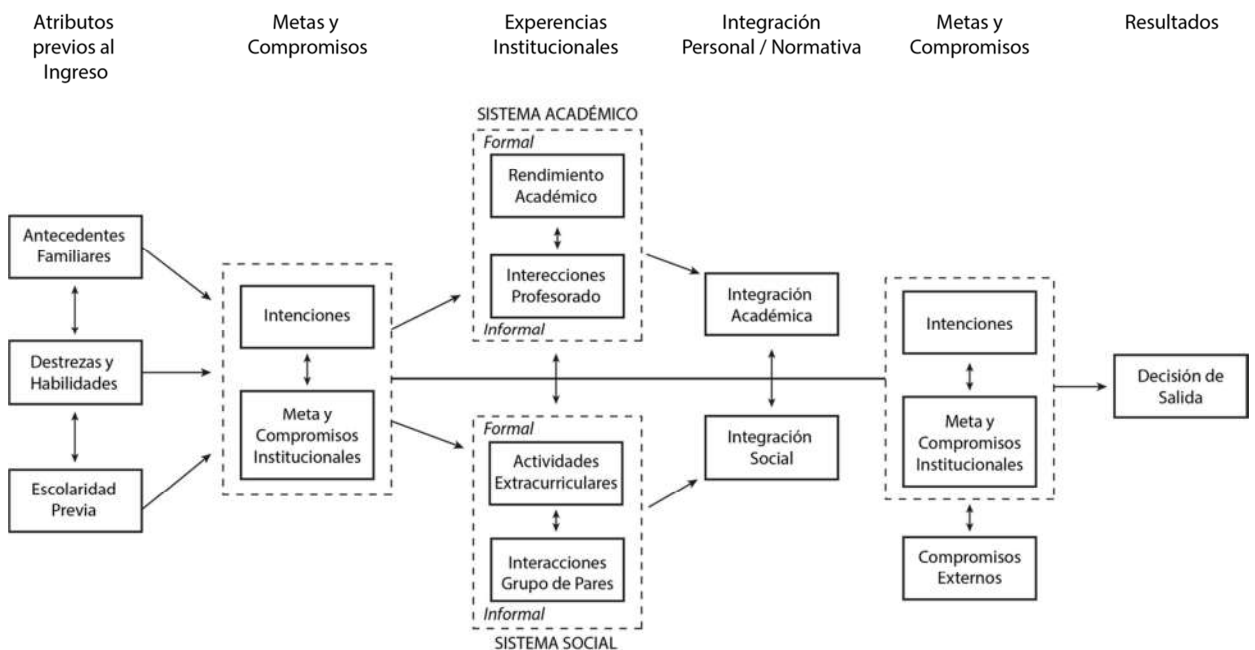
El presente texto describe brevemente el modelo de Tinto (1975); presenta un modelo adaptado por el PACEUPLA, metodología, resultados preliminares obtenidos tras un semestre de implementación y finalmente las conclusiones y proyecciones.

2. Modelo de acompañamiento psicoeducativo y académico

Existen diversas perspectivas teóricas -económicas, psicológicas, organizacionales y societales- para explicar la deserción de estudiantes universitarios (Braxton, Milem y Sullivan, 2000). Este estudio ha considerado la perspectiva organizacional de Tinto (1975, 1997), dada la experiencia de un programa inserto en una Institución de Educación Superior, y que por lo tanto debe articularse con los distintos servicios que ofrece a los estudiantes y que inciden en la deserción/permanencia de éstos en la Educación Superior.

El modelo de Tinto (1975) es el que más ha influido en los estudios de deserción (Donoso y Schiefelbein, 2007; Saldaña Villa y Barriga, 2010) y se sustenta mayoritariamente en los modelos de Bean (1980) y Spady (1970), otorgando importancia a factores externos a la universidad, así como a la integración que logra el estudiante con su ambiente académico y social (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2004). Tinto propone que el estudiante ingresa a la universidad con una gama de atributos, experiencias y antecedentes familiares que afectan directa o indirecta en el desempeño del estudiante en la universidad. Para ello, propone un modelo causal de cinco etapas, que se grafica en la Fig.1.

Fig. 1. Modelo de Deserción de Tinto



Tinto (1987)

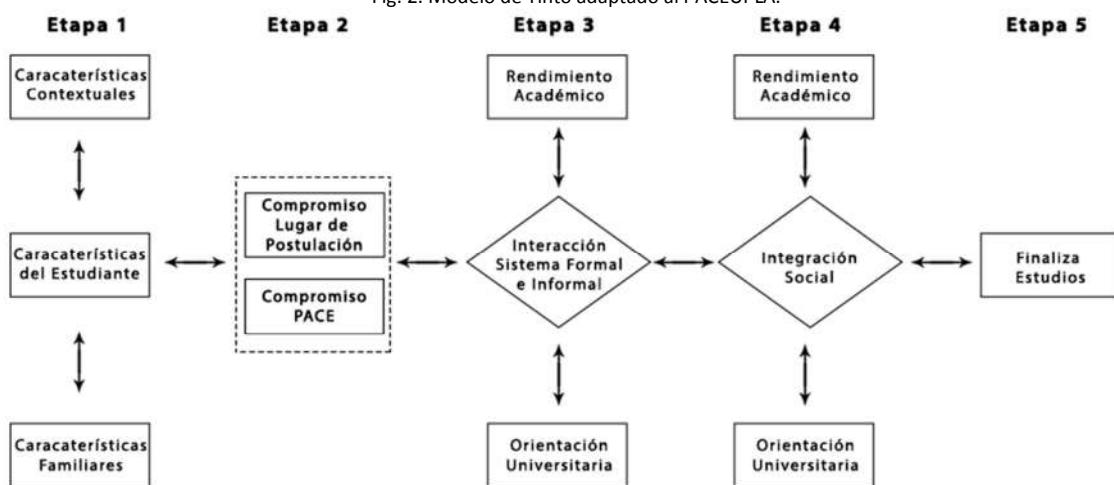
Fuente:

La primera etapa da cuenta de atributos previos al ingreso, donde se cuentan los antecedentes familiares, las características individuales y la escolaridad previa del alumno. La segunda etapa corresponde a las metas y compromisos del estudiante, relacionadas tanto con sus propias aspiraciones académicas como con la institución a la cual piensa ingresar. La tercera etapa se refiere a las experiencias académicas y sociales vividas por el estudiante una vez dentro de la institución. La cuarta etapa se refiere la integración social y académica que logra el alumno a partir de las experiencias que ha vivido en la etapa anterior. Por último, en la quinta etapa existe un nuevo set de objetivos, metas y compromisos con la institución y con la educación, que están mediados por el grado de integración que el estudiante alcanzó en el nivel anterior. Para el autor, la integración en el ámbito académico afecta directamente al compromiso con las metas académicas, y la integración en el ámbito social afecta al compromiso con la institución. En este punto, Tinto argumenta que los compromisos externos también pueden jugar un rol significativo en la decisión final de desertar o no de la universidad.

2.1 Modelo adaptado a la realidad PACEUPLA

El modelo adaptado por el PACEUPLA busca replicar la propuesta de Tinto, en atención a las particularidades de la realidad de la Universidad de Playa Ancha. Así, el modelo adaptado permite describir las etapas del modelo de Tinto, representando de manera más precisa el trabajo del PACEUPLA.

Fig. 2. Modelo de Tinto adaptado al PACEUPLA.



Fuente: Elaboración Propia (2017)

3. Metodología

El artículo presenta un estudio no experimental, transeccional y correlacional. Se trabajó con datos obtenidos por unidades funcionales de la Universidad de Playa Ancha, como la Dirección de Admisión y la Dirección de Registro Curricular, así como con datos reportados por estudiantes PACEUPLA. La muestra está constituida por 58 estudiantes provenientes de establecimientos educacionales PACE.

Se analizaron *características contextuales y de escolaridad previa a la universidad* (región de origen, comuna de residencia, escolaridad de los padres y la escolaridad previa del estudiante medida en base al promedio de notas de enseñanza media NEM, puntaje PSU Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias, modalidad de estudio del Liceo

-Técnico Profesional/Científico Humanista- y puntaje Ranking); se analizó además el *compromiso del estudiante* con la universidad (lugar de preferencia en la postulación de la carrera a la que ingresó); por otro lado, se analizaron variables del *Sistema Académico* (promedios de notas y aprobación de asignaturas); Finalmente, se analizó la *Integración Universitaria* (participación y asistencia del estudiante al acompañamiento PACEUPLA).

El análisis de datos (correlaciones, ajuste de modelos de regresión, y establecimiento de red jerárquica) se realizó con el programa R-Project y buscó identificar variables que tienen mayor influencia en la permanencia o deserción del estudiante, generando un modelo multivariado predictivo para la permanencia estudiantil.

4. Resultados

Para determinar el efecto de los predictores en el desempeño de los estudiantes, se definió la variable Rendimiento Medio (RM, promedio de las evaluaciones cuantitativas de las disciplinas o asignaturas cursadas en el primer semestre 2017). RM es una variable acotada, según el sistema de evaluación chileno entre 1.0 y 7.0. Como modelo explicativo de la variable respuesta RM, se definió una regresión lineal sobre ella, considerando los siguientes predictores:

$$RM = (\beta_0 + \beta_1 PSU + \beta_2 NEM + \beta_3 MODA_{LICEO} + \beta_5 GENERACION + \beta_6 ESTADO + \beta_7 EDU_{PADRE} + \beta_8 EDU_{MADRE} + \beta_9 COMUNA + \beta_4 ING_{PACE}) + (\beta_{10} COMPROMISO) + (\beta_{11} ASITENCIA + \beta_{12} APROB + \beta_{13} ORIEN_U)^{150}$$

De los análisis se desprende que los predictores de efectos significativos son el NEM, ASISTENCIA y APROB, todas con una significancia del 5%. Para determinar si existían problemas de sobreposición o absorción entre las variables se desarrolló un ajuste al modelo sólo considerando los predictores de efectos significativos. El nuevo modelo obtiene como coeficiente de determinación 0.89, es decir, que el 89% de la variabilidad del RM es explicada por los predictores NEM (0.08777), ASISTENCIA (0.42711) y APROB (-2.72077), todos significativos al 5% sin sobreposición. Esto permite cuantificar el efecto sobre RM por variaciones unitarias en los predictores. Por ejemplo, incrementar en una unidad la asistencia implicaría un incremento de 0.42 décimas en el RM.

Con la finalidad de jerarquizar la dependencia en la explicación de RM, se definieron nuevas regresiones, esta vez tomando como respuestas aquellas variables que fueron registradas como de efecto significativo en el proceso anterior.

En el caso de considerar la variable APROB como respuesta, el modelo puede ser expresado como:

$$APROB = \beta_0 + \beta_1 PSU + \beta_2 NEM + \beta_3 MODA_{LICEO} + \beta_4 ING_{PACE} + \beta_5 GENERACION + \beta_6 EDU_{PADRE} + \beta_7 EDU_{MADRE} + \beta_8 COMUNA + \beta_9 COMPROMISO + \beta_{10} ESTADO + \beta_{11} ASITENCIA + \beta_{12} ORIEN_U$$

El análisis reporta que las variables ASISTENCIA y ESTADO alcanzan significatividad en la explicación de APROB a un nivel del 5%, constituyendo un modelo con un nivel de

¹⁵⁰ PSU: Prueba de Selección Universitaria; NEM: Notas de enseñanza media; MODA_LICEO: Modalidad del Liceo Científico Humanista (HC) o Técnico Profesional (TP); GENERACION: alude a ser primera generación en la Universidad o no; EDU_PADRE/MADRE: Nivel educacional de los padres; COMUNA: Comuna de procedencia; COMPROMISO: Lugar de preferencia en la postulación a la carrera que cursa, pudiendo ser entre 1 a 10; ASISTENCIA: promedio del porcentaje de asistencia a los cursos matriculados; APROB: número de asignaturas reprobadas; ORIEN_U: Asistencia al acompañamiento de Orientación Universitaria.

explicación de 36% siendo significativo (p -valor =0.0004). De manera similar, en el caso de considerar ASISTENCIA como variable respuesta, son las variables APROB y ESTADO las que aportan efectos significativos al 5%. Con esto, se establece un ciclo de dependencias que finaliza la estructuración jerárquica. El poder predictivo del modelo para la ASISTENCIA es del 75%, siendo altamente significativo (p -valor=0.000). Para el caso de NEM, los datos no aportan evidencia para afirmar que una de las variables predictoras antes indicadas alcance efecto significativo.

Al establecer o determinar las relaciones de dependencia lineal entre las variables se puede observar que el coeficiente de correlación de Pearson entre RM y ASISTENCIA es de 0.92, lo que en términos porcentuales significa que 85% de la variabilidad del RM es explicado por la ASISTENCIA. De manera similar el coeficiente de correlación entre RM y APROB fue de -0.69, evidenciado un efecto inverso, con un porcentaje de explicación del 48%. Finalmente RM respecto de la variable ESTADO genera un coeficiente de 0.76, traducido en un 58% de explicación o dependencia lineal.

5. A modo de conclusión

El análisis de los datos disponibles permite observar que los atributos asociados a la 1ra etapa del modelo propuesto que aportan mayor peso en el RM es el puntaje NEM. Una vez que ingresa el estudiante a la universidad (3ª etapa del modelo) la variable Asistencia y la Cantidad de Asignaturas Aprobadas son las que impactan en el RM. El modelo PACEUPLA dejó fuera factores que en otras investigaciones han sido fundamentales, como el Puntaje en la PSU, otorgando mayor impacto al NEM. Con esto, el modelo da mayor valor a la trayectoria escolar, pues resulta más significativa en la predicción del RM.

Por otro lado, se debe poner atención en que la muestra analizada proviene de establecimientos educacionales con altos índices de vulnerabilidad educacional (IVE). No obstante, más del 62% de los estudiantes aprobó todas sus asignaturas, poniendo en cuestión las hipótesis referentes a la relación entre altos IVE y alto riesgo de deserción (Donoso y Shiefelbein, 2007).

Todo lo anterior permite fijar lineamientos y establecer prioridades en el acompañamiento, fomentando la motivación del estudiante y la persistencia hacia el logro de sus metas, poniendo en evidencia los impactos positivos de la no discriminación en el acceso a la educación superior y articulando los apoyos que permitan la integración positiva a la universidad (Pavez, Molina, & Gil, 2016). Finalmente, es necesario señalar el carácter preliminar de este estudio nos obliga a buscar mejoras al modelo propuesto, integrando nuevas variables. Por otro lado, indicar que la próxima medición incorporará datos de la 4ª etapa del modelo, que responden a la integración vivida en la etapa previa. Por último, decir que para comprender con mayor profundidad la permanencia/deserción de los estudiantes, se deben establecer estudios longitudinales, así como también generar comparaciones con un grupo de referencia constituido por estudiantes de la Universidad de Playa Ancha que ingresaron a la universidad por vía regular.

6. Referencias

Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.

- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 173-201.
- Castaño, E., Gallón, S., & Gómez, K. Vásquez Johanna. (2004) Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lectura de Economía*.(60), 30-65.
- Castaño, E., Gallón, S., & Gómez, K. Vásquez Johanna. (2004) Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lectura de Economía*.(60), 30-65.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- 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.
- Figueroa, L., & González, M. (2016, November). Articulación Entre Programas y Acciones Orientadas al Acceso y Permanencia en la Universidad de Santiago de Chile. In *Congresos CLABES*.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista calidad de la educación*, 17, 91-108.
- López, V., Bralic, S., & Arancibia, V. (2011). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psyke*, 11(1).
- MINEDUC. (2013). Implementación del currículum de Educación Media en Chile. Santiago, Chile: Serie evidencias MINEDUC Año 2, N° 21.
- Pavez, B., Molina, R., & Gil, F. (2016). Programa de acceso inclusivo equidad y permanencia de la universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. In *Congresos CLABES*.
- Saldaña Villa, M., & Barriga, O. A. (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).
- Saldaña Villa, M., & Barriga, O. A. (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).
- SIES (2014) Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.
- Spady, W. (1970). Lament for the letterman: Effects of peer status and extracurricular activities on goals and achievement. *American Journal of Sociology*, 75(4, Part 2), 680-702.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The journal of higher education*, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Ybáñez, M. T. T., Salinas, J. M. P., & Pellicer, A. M. (2011). Cuarta transición: Modelos teóricos de orientación entre etapas educativas y su concreción en el acceso a la Universidad. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual. Universitat d'Alacant*.

ESTUDIO DEL ABANDONO EMPLEANDO UN MODELO DE RIESGOS PROPORCIONALES

Línea Temática: Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono

Mariana Verónica Gonzalez
Instituto de Estadística y Demografía. Facultad de Ciencias Económicas. UNC
mvgonzalez@eco.unc.edu.ar

Resumen.

En este trabajo se aplica un modelo de riesgo semi-paramétrico para identificar algunas variables que contribuyen a explicar el fenómeno del abandono estudiantil en una unidad académica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. La inactividad académica prolongada se toma como *proxy* de la variable dependiente. Los resultados muestran que el promedio del secundario aparece como importante predictor de la deserción. Además, se detectó que los estudiantes que costean sus estudios con aporte familiar exclusivamente tienen mayor riesgo relativo de abandono respecto de aquellos que lo hacen con su trabajo personal únicamente. La relación cantidad de materias aprobadas respecto a cantidad de materias rendidas y el lugar de procedencia del estudiante también resultaron significativas.

Descriptores o Palabras Clave: abandono, modelo de Cox, riesgo

1. Introducción

El abandono de los estudios universitarios es un fenómeno extremadamente complejo (Cabrera *et al*, 1993), tanto por las dificultades que existen para identificar la situación del proceso educativo en la que debe encontrarse una persona para que pueda considerarse que hizo abandono de sus estudios (definición de deserción), como por la variedad de perspectivas con que puede abordarse la problemática (individual, institucional y estatal).

La mayoría de las Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) no tiene una definición operativa precisa que permita determinar el momento en que un estudiante abandona sus estudios¹⁵¹. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC) la legislación sobre la condición de alumno no prevé las circunstancias bajo las cuales se opera la caducidad, por lo que en el presente trabajo fue necesario adoptar un criterio práctico para intentar una aproximación al concepto de abandono. A tal fin, se consideró que el estado de inactividad académica¹⁵² durante tres periodos lectivos consecutivos constituye una variable *proxy* del abandono (deserción) que un alumno hace de sus estudios. Para identificar los principales factores que se le asocian se aplicó un modelo semi-paramétrico de Cox.

2. Metodología

En el análisis de supervivencia se examina el tiempo o duración (t) de cada unidad de observación hasta que ocurre un fenómeno predefinido, en este caso, la deserción. De acuerdo a la definición adoptada, si transcurren seis semestres consecutivos (tres periodos lectivos) sin que un alumno exhiba actividad académica, se considera que ese estudiante abandonó los estudios, o sea, se presentó el evento objeto de análisis de riesgo.

El modelo de regresión con riesgos proporcionales de Cox (Cox 1972, Taucher 1999) es utilizado para evaluar la relación entre un conjunto de variables explicativas y el tiempo de supervivencia.

Se define mediante la siguiente función:

$$h(t) = h_0(t) \cdot \exp(b_1 \cdot x_1 + b_2 \cdot x_2 + \dots + b_k \cdot x_k)$$

donde:

$h_0(t)$ es la función de riesgo mínima para una duración t , también denominada riesgo base. Representa la tasa instantánea de riesgo para un sujeto con valor cero en todas las variables explicativas.

b_i parámetros estimados, que representan el cambio proporcional esperado en el riesgo, respecto al cambio marginal en la variable explicativa x_j .

Este modelo es semi-paramétrico porque mientras que el riesgo base puede tomar cualquier forma, las covariables entran en el modelo linealmente. Por lo tanto, con la

¹⁵¹Una excepción es la Facultad de Ciencias Médicas (UNC) que establece un régimen según el cual un alumno es considerado activo si aprueba al menos dos materias durante el ciclo lectivo (para el primer año la exigencia se reduce a una materia) y si finaliza sus estudios en un lapso no mayor al doble de la duración prevista para la carrera

¹⁵²Se consideró que un estudiante está activo durante un semestre si ha realizado alguna actividad académica (cursar materia y/o rendir algún examen) durante el mismo.

aplicación de este modelo se tiene que la tasa de deserción es el producto de dos componentes, una $h_0(t)$ que depende del tiempo y representa el riesgo de supervivencia con independencia de los predictores y otra constituida por $\exp(b_1 \cdot x_1 + b_2 \cdot x_2 + \dots + b_k \cdot x_k)$ que depende de las variables de pronóstico o co-variables y no depende del tiempo. El riesgo de cada predictor es una proporción del riesgo base $h_0(t)$, de ahí el nombre de modelo de riesgos proporcionales.

El cociente entre dos riesgos se denomina *Hazard Ratio (HR)* y se obtiene mediante el exponencial del coeficiente de una regresión de Cox, siendo independiente del valor de t .

$$HR = \exp(b)$$

3. Fuente de datos

Los datos seleccionados para el análisis corresponden a la FCE de la que se extrajo una muestra aleatoria de una cohorte de ingresantes en el año 2000, para analizar el proceso de deserción durante un período de ocho años. Los datos sobre el desempeño de cada estudiante fueron obtenidos del sistema SIU-Guaraní y la información referida a la historia académica previa, en el nivel medio, de su legajo individual.

El modelo de Cox permite incorporar variables que varían con cada estudiante y que también lo hacen en función del tiempo. En este sentido fue posible incorporar como variable predictora que varía con el tiempo un índice de eficiencia que surge de la relación entre la cantidad de materias aprobadas y la cantidad de materias rendidas al final de cada semestre.

Como sucede generalmente en los estudios de duración, dado que la cohorte considerada fue observada hasta el final del año 2011, las bases de datos con las que se trabajó contienen casos censurados por la derecha, que son aquellos estudiantes que al final del periodo de observación no concluyeron sus estudios ni hicieron abandono de la carrera que cursan (por lo que no se sabe si abandonarán o no en el futuro).

4. Resultados

Como se indicó anteriormente, se utilizó el modelo semi-paramétrico de riesgos proporcionales de Cox para intentar detectar factores que contribuyan a explicar el comportamiento del riesgo relativo de abandono. Las diferentes pruebas realizadas incluyeron como variables explicativas aquellas que se encuentran cargadas en el sistema Guaraní y que, además, presentan un razonable nivel de confiabilidad. A ellas se agregó la nota promedio en el secundario que debió capturada desde los legajos individuales de los alumnos.

Estudios anteriores realizados (regresión lineal, regresión logística) permitieron realizar una selección previa de las covariables a ser incluidas en el modelo de Cox, las que se detallan a continuación (Tabla 1):

Tabla 1. Definición de covariables

Nombre	Definición	Medición
Promedio	Promedio obtenido en el secundario	Escala 0 a 10
Procedencia	Lugar de donde procede el estudiante	Córdoba Capital=0, Resto del país =1
Aporte familiar	Costea sus estudios únicamente con aporte familiar	Si=1
Eficiencia	Cantidad de exámenes aprobados dividida por la suma de los exámenes aprobados más los aplazados (o sea, dividida por el total de exámenes rendidos).	Variable que varía con el tiempo
Trabajo	Trabaja	Si=1
Costea	Costea sus estudio únicamente con su trabajo personal	Si=1

Fuente: elaboración propia

El modelo de Cox aplicado supone proporcionalidad en el riesgo entre las diferentes categorías de cada una de las co-variables que se utilizan, hipótesis que debe ser previamente probada. Una de las formas de hacerlo es inspeccionando los gráficos Log-Log de cada una de las variables explicativas para comprobar que las curvas son aproximadamente paralelas entre sí. Esto es precisamente lo que ocurre en cada uno de los gráficos que se muestran en el Apéndice I, donde se observa el trazado muy similar que presentan las curvas, indicando que no hay motivos para dudar que exista proporcionalidad en el riesgo entre las categorías.

Al aplicar el modelo de riesgos proporcionales de Cox se obtuvieron las estimaciones de los parámetros que se presentan en la Tabla 2, mostrados en forma tasa de riesgo (Hazard Ratio). Como puede observarse, todas las covariables consideradas resultaron significativas y con efectos que están en línea con los obtenidos en investigaciones anteriores.

Se puede apreciar que la nota promedio del secundario tiene un efecto marginal muy fuerte sobre el riesgo de abandono en la universidad, ya que por cada punto adicional en dicha nota, el riesgo disminuye aproximadamente un 34%. Este hallazgo es concordante con las conclusiones de otros estudios que indican que el desempeño académico de un estudiante en el nivel medio es un poderoso predictor de su posterior performance en la universidad (Pascarella y Chapman, 1983; Díaz, 2009). También surge de estos resultados que la variable eficiente, definida como la relación entre total de exámenes aprobados y el total de exámenes rendidos, única variable que cambia con el tiempo, constituye un factor que contribuye significativamente y en forma inversa sobre el riesgo de abandono. El efecto marginal de esta covariable se traduce en una disminución de aproximadamente 9% en el riesgo relativo de abandono. La explicación parece resultar simple si se tiene en cuenta que una mejor performance del alumno lo desalienta a abandonar la carrera y viceversa.

Tabla 2. Estimación del Modelo de Riesgos Proporcionales de Cox

Variable	HR	Error estándar	p- valor	Intervalo de confianza (95%)	
Promedio	0,66	0,06	0,000	0,56	0,79
Procedencia	0,79	0,09	0,048	0,62	0,99
Aporte familiar	2,53	0,60	0,000	1,59	4,04
Eficiencia	0,91	0,02	0,000	0,87	0,95
Trabajo	1,59	0,29	0,010	1,12	2,27
Costea	2,19	0,31	0,000	1,66	2,89

Fuente: elaboración propia

También se puede observar que los estudiantes que no provienen de la ciudad Capital de la provincia Córdoba, presentan un riesgo relativo de abandono que es alrededor de un 21% menor (HR=0,79) respecto de aquellos estudiantes de la ciudad Capital. Este resultado encuentra su explicación posiblemente en el mayor costo de oportunidad para abandonar los estudios que enfrentan los estudiantes que no son de la ciudad de Córdoba.

Un resultado que puede considerarse inesperado es que cuando el estudiante costea su carrera exclusivamente con aporte familiar tiene más del doble (HR=2,53) de riesgo relativo de abandonar respecto del caso que no lo costea de esa forma. Asimismo, si el alumno costea sus estudios exclusivamente con su trabajo personal afronta el doble (HR=2,19) de riesgo relativo de abandonar con relación a aquel estudiante que no costea sus estudios exclusivamente con su trabajo personal. La inferencia que surge de la comparación de estos dos efectos es que aquellos estudiantes que costean los estudios exclusivamente con su trabajo personal están menos expuestos al riesgo de abandono, respecto de aquellos que lo hacen exclusivamente con aporte de sus familiares¹⁵³. Como se observa, además, los estudiantes que trabajan enfrentan aproximadamente un 50% más de riesgo relativo (HR=1,59) de abandonar la carrera universitaria que cursan, lo cual constituye un resultado esperado para esta variable.

5. Conclusiones

El modelo de riesgos proporcionales de Cox mostró ser apto e interesante para estudiar el comportamiento del abandono de los estudios universitarios, identificando factores que contribuyen a explicarlo. Si bien los datos empleados son anteriores al cambio de plan de estudios que experimentó la FCE en el año 2009, muestran la potencialidad del modelo, así como la posibilidad de efectuar comparaciones con datos de cohortes más recientes.

¹⁵³ Si bien este hallazgo puede aparecer como inesperado, en realidad está en línea con los resultados de otras investigaciones (ver Goldenhersch H *et al.* 2002)

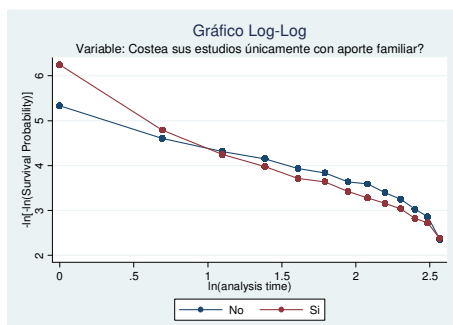
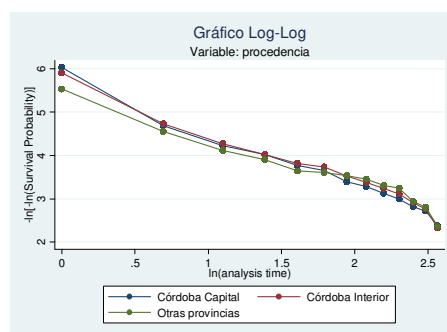
Uno de los factores con muy alto poder explicativo de la deserción es el desempeño del estudiante en la escuela secundaria reflejado en la nota promedio que obtuvo en todo ese ciclo. Dicha variable reveló poseer un efecto marginal importante sobre el riesgo de abandono. Esta conclusión está en línea con los resultados encontrados por Giuliodori et al (2007), donde el desempeño académico en los estudios universitarios mostró estar fuertemente ligado a la nota promedio del secundario y a la nota promedio que los alumnos obtuvieron en el Curso de Nivelación que se imparte al momento de acceder a la Facultad.

Los estudiantes que trabajan tienen un mayor riesgo de abandonar sus estudios respecto de quienes no trabajan.

La cantidad de materias aprobadas con relación a la cantidad total de materias rendidas tiene un efecto marginal importante sobre el riesgo relativo de abandono, que se manifiesta en forma inversa: a mayor valor de esa relación, menor riesgo de abandono.

A partir de los resultados del trabajo es posible identificar perfiles de estudiantes con mayor riesgo de abandono. Estos alumnos son aquellos que pertenecen a una o más de las siguientes categorías: (i) costean sus estudios únicamente con aporte familiar, (ii) exhiben una débil performance en la carrera medida a través de la cantidad de materias aprobadas con relación al total de materias rendidas, (ii) arrastran pobres antecedentes académicos del nivel secundario, (iv) trabajan, (v) proceden de la ciudad Córdoba Capital.

6. Apéndice I



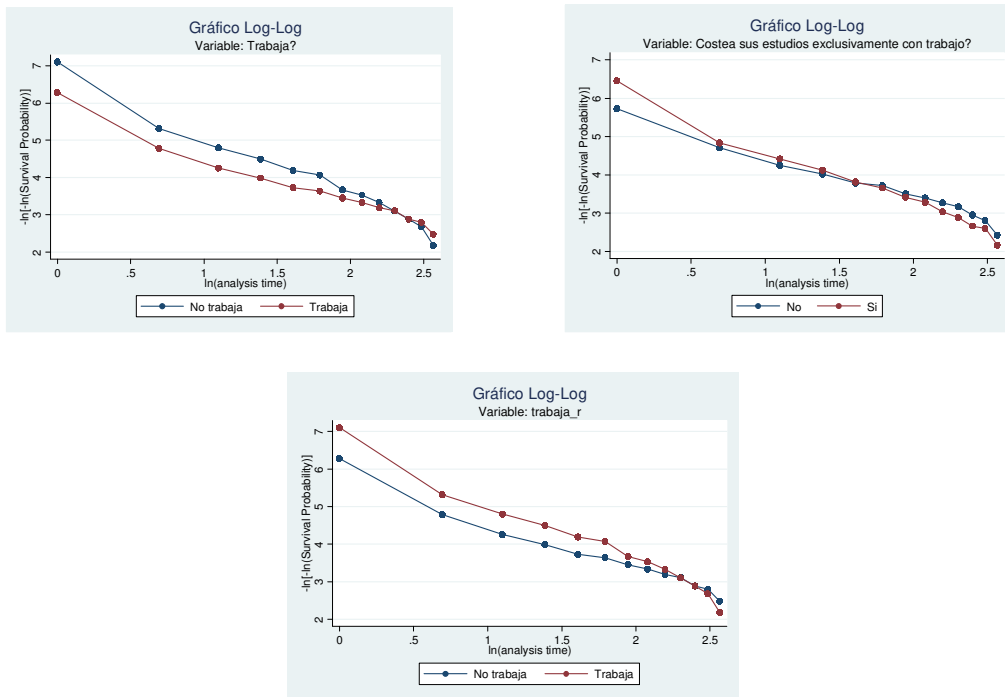


Figura 1. Análisis del supuesto de riesgo proporcional para las covariables

7. Referencias

- Cabrera, A., Nora, A. y Castañeda, M. (1993). "College Persistence: Structural Equations Modelling Test of Integrated Model of Student Retention". *Journal of Higher Education*: 64(2), 123-320.
- Cox, D. R. (1972). "Regression models and life tables". *Journal of Royal Statistical Society, B* 34, 187-220.
- Díaz, C. J (2009). "Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación de Modelos de Duración". Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. *Información Tecnológica*. Vol 20(5), 129-145.
- Giuliodori, R., Gertel, H., Casini, R. y Gonzalez, M. (2007). "¿Qué factores influyen en el Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios de Argentina?". Facultad de Ciencias Económicas. U.N.C. Proyecto SeCyT.
- Goldenhersch, H. et al. (2002). "Análisis de la deserción de estudiantes en la Facultad de Ciencias Económicas – U.N.C.". Proyecto SeCyT.
- Grambsch, P. M. y Therneau, T. M. (1994). "Proportional hazards tests and diagnostics based on weighted residuals". *Biometrika* 81: 515–526.
- Lancaster, T. (1992). "The econometric analysis of transition data". Brown University. Cambridge University Press, p 364.
- Pascarella, E. y Chapman D. (1983). "A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal". *American Educational Research Journal*, 20(1), 87-102.
- Taucher, E. (1999). "Análisis de supervivencia". *Bioestadística*. Santiago: Editorial Universitaria. 257 – 266.

**PROGRAMA DE PROPENSIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN CIENCIAS
BÁSICAS: UNA ESTRATEGIA PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN
ACADÉMICA**

Línea Temática 3: Prácticas curriculares para la reducción del abandono

SAN MARTÍN, Christian

MARINKOVIC, Marcela

Universidad Católica Silva Henríquez – CHILE

csanmartinq@ucsh.cl

Resumen. En la última década la educación superior en Chile ha sufrido importantes transformaciones. Se ha problematizado cómo el aumento en la matrícula trae consigo una creciente diversidad del estudiantado con niveles heterogéneos de preparación académica. Esto se explica en gran medida por el nuevo perfil que ha generado el aumento de ingreso: siete de cada diez estudiantes en la educación superior chilena son primera generación en la universidad. Otro fenómeno por consecuencia asociado a la expansión de la educación superior es la deserción universitaria, tres de cada diez estudiantes abandonan la universidad al primer año. En las carreras ligadas a la salud, este escenario no es muy diferente observándose un aumento en la tasa de deserción cercana al 30%. Bajo las nuevas condiciones y características de los estudiantes, las universidades han debido incorporar nuevos procesos que propendan a la inclusión de las competencias de entrada de los estudiantes. Atendiendo a esta situación, la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), desde su misión, se reconoce como una universidad inclusiva que respeta y rescata el valor de contar con jóvenes talentosos provenientes de contextos desfavorable. El Programa de Propensión de los Aprendizajes, nace como respuesta a los resultados históricos de reprobación que presentan los estudiantes de las distintas carreras de la Facultad de Salud, principalmente en las actividades curriculares de biología, química y matemática, las que en los últimos tres años presentan tasas de reprobación sobre el 40%. Consta de tres fases: una presencial que se desarrolla antes del ingreso a clases, una virtual y una

de acompañamiento continuo que dura todo el semestre. La etapa presencial tiene carácter intensivo, además, se integra un taller de estrategias de aprendizaje, en la virtual los estudiantes realizan actividades que promueven el aprendizaje autorregulado y la de acompañamiento continuo, consiste en la realización de tutorías pares. Los resultados muestran que el programa tiene un impacto positivo, principalmente en la reducción de las tasas de reprobación de las asignaturas de química, biología y matemática. Este trabajo presenta el diseño metodológico del programa y reflexiona respecto de la pertinencia de este para potenciar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Descriptor o Palabras Clave: Propensión de los Aprendizajes, Ciencias Básicas, Nivelación, Deserción Académica.

1. Antecedentes

En la última década la educación superior en Chile ha sufrido importantes transformaciones. Se ha problematizado cómo el aumento en la matrícula trae consigo una creciente diversidad del estudiantado con niveles heterogéneos de preparación académica. Esto se explica en gran medida por el nuevo perfil que ha generado el aumento de la matrícula: siete de cada diez estudiantes en la educación superior chilena son primera generación en la universidad (SIES, 2012). Desde esta perspectiva, se observa que dichos estudiantes poseen un capital cultural inferior al de sus pares provenientes de familias con tradición universitaria (Canales & De los Ríos, 2007).

Por consecuencia, otro fenómeno asociado a la expansión de la educación superior, es la deserción universitaria, que si bien ha sido una problemática histórica y transversal en las universidades tanto chilenas como extranjeras, hoy por hoy se hace más visible al observar que tres de cada diez estudiantes desertan de las instituciones a las que ingresaron en el primer año (SIES, 2014). Al analizar estos datos por quintil, se observa que los estudiantes del primer quintil muestran una mayor deserción respecto de quintiles superiores. Al estudiar el fenómeno de la deserción estudiantil en las carreras de salud, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), en el año 2014, plantea que dichas carreras durante los últimos años han disminuido las tasas de retención en un 6% aproximadamente, siendo kinesiología la carrera que retiene la menor cantidad de estudiantes.

Al hablar de abandono, la literatura establece diversas causales que intervienen en ella, convergiendo en la multi causalidad del fenómeno Himmel, 2012, Canales & De los Ríos, 2007, Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, 2008. Tinto (citado por Himmel, 2012) plantea que la deserción tiene una dimensión personal, la que

posee componentes psicológicos, preuniversitarios, una dimensión social donde intervienen las interacciones y expectativas familiares y una dimensión institucional, que considera la inserción del estudiante a la casa de estudios y componentes propios de la institución, como los acompañamientos que brinda, la calidad de los docentes y las acciones que promuevan el desarrollo de la formación integral del estudiante.

Bajo las nuevas condiciones y características de los estudiantes, las universidades han debido incorporar nuevos procesos que propendan a la inclusión de las competencias de entrada de estos. En el caso de los estudiantes del área de salud, es necesario que se generen nuevos procesos formativos en ciencias básicas como biología, química y matemática que les permitan fortalecer la capacidad de respuesta a las exigencias que cada carrera demanda y desde este punto impactar positivamente en el desempeño académico (Pellerano, 2014).

Por esto, las universidades necesitan establecer un diagnóstico que les facilite la comprensión respecto de las competencias de entrada de sus estudiantes, es decir, caracterizarlos en cuanto a sus condiciones, con el objetivo de formular las mejores estrategias de acompañamiento y nivelación que le permitan al estudiante no solo mantenerse en el sistema, sino obtener un buen rendimiento académico (Salcedo & Villalba, 2008).

Atendiendo a esta situación la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), desde su misión, se reconoce como una universidad inclusiva que respeta y rescata el valor de contar con jóvenes talentosos provenientes de contextos desfavorables. Bajo esta mirada, la UCSH, en el año 2014 crea el Programa de Acompañamiento e Inserción a la Vida Universitaria (PRIAVU), cuyo objetivo es aumentar los niveles de retención, a través de un acompañamiento académico integral, que busca potenciar las condiciones personales y formativas de los estudiantes para enfrentar de manera óptima su proceso de desarrollo profesional. Para conseguir la adecuada inserción de los estudiantes, el programa realiza un conjunto de acciones destinadas a brindar acompañamiento académico permanente y sistemático, principalmente a los estudiantes que ingresan a primer año de universidad, a través de distintos programas, como las tutorías pares, talleres enfocados al desarrollo de estrategias de aprendizaje, apoyo psicosocial y nivelación de competencias, todas estas acciones tienen como propósito minimizar la deserción, generar apoyo integral e impulsar el éxito académico de los discentes.

2. Programa Propensión de los Aprendizajes para Ciencias Básicas

Es una iniciativa creada en el año 2017 por el Programa de Inserción y Acompañamiento a la Vida Universitaria (PRIAVU), en conjunto con la Facultad de Salud de la UCSH. Nace como respuesta a los resultados históricos de reprobación que presentan los estudiantes de las distintas carreras de esta Facultad, principalmente, en

las actividades curriculares de biología, química y matemática, las que en los últimos tres años presentan tasas de reprobación sobre el 40%. Otra variable se encuentra en que el 27,7% de los estudiantes que ingresan a carreras ligadas al área de salud proviene de colegios técnicos profesionales. La dificultad radica en que nuestro currículo nacional cubre los conocimientos en el área de ciencias hasta segundo medio, con un muy bajo margen de horas semanales, en relación a otras asignaturas, además, bajo la lógica de obtener buenos frutos en las evaluaciones que miden la calidad de la educación (SIMCE), los establecimientos privilegian ciertas materias en desmedro de otras para obtener altos resultados (Abarca, 2008). Por último, el programa se transforma en una acción que promueve la inclusión de talentos, cuyo objetivo es el diseño de estrategias para el mejoramiento de mecanismos de nivelación de competencias (proyecto institucional- UCSH, 2015).

El programa de Propensión de los Aprendizajes, es una nivelación académica que se realiza a los estudiantes del área de salud, específicamente en ciencias básicas. Su principal objetivo es impulsar el desarrollo académico de los estudiantes que presentan bajos resultados en los test de entrada, y ofrecer herramientas que les permitan adquirir estrategias de aprendizaje significativas a modo que puedan alcanzar sus objetivos durante su desarrollo académico.

La selección de los estudiantes que participaron en el programa de propensión de los aprendizajes, se realizó a partir de los resultados de las evaluaciones diagnósticas que desarrolla cada año PRIAVU a todos quienes ingresan a primer año por distintas vías a la universidad. Las evaluaciones buscan generar información respecto de las competencias y estrategias de aprendizaje con las que cuenta cada estudiante, en las áreas de comprensión lectora y producción textual, razonamiento lógico matemático, habilidades científicas, capacidad de procesar la información y aplicarlas a situaciones de aprendizaje.

Para la construcción de los programas se realizó un focus group con los docentes de las actividades curriculares de biología, química y matemática de las diferentes escuelas de la facultad de salud, donde se plantearon las principales necesidades académicas que presentan los estudiantes en estas asignaturas. A partir de los resultados se construyeron los programas finales, además, se incluyó un taller de estrategias de aprendizaje enfocado al área de ciencias, ya que se consideró que las estrategias previas con las que cuentan los estudiantes son insuficientes para enfrentar los desafíos de la educación superior, apreciación que es avalada con los resultados del cuestionario de procesamiento estratégico de la información para estudiantes universitarios (CPEI-U), evidenciándose que el 72,6% de los estudiantes del área de la salud no utiliza las estrategias de aprendizajes necesarias para desempeñarse en la educación superior (UCSH,2017).

El Programa de Propensión de los Aprendizajes en Ciencias Básicas, consta de tres etapas, una presencial, una virtual y una de acompañamiento continuo.

2.1 Etapa presencial

El objetivo de esta etapa es potenciar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la educación secundaria, reforzando los contenidos académicos necesarios para enfrentar la primera evaluación; se busca sembrar una base para que estos adquieran autonomía al momento de enfrentar el estudio principalmente de aquellas asignaturas que presentan una alta tasa de reprobación.

Tiene un carácter intensivo, contempla 120 horas pedagógicas, las que se encuentran distribuidas en dos semanas. Los cursos que se imparten son: biología, química y matemática, complementado con un taller de estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio y optimización del tiempo en donde se trabajan los contenidos académicos abordados en los demás cursos. Esta etapa culmina con un post test con iguales características a la evaluación diagnóstica que realizan los estudiantes, bajo las mismas condiciones de aplicación, con la finalidad de determinar los logros obtenidos durante esta etapa.

2.2 Etapa Virtual

Se busca que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos en la primera fase, a través de actividades que promueven el aprendizaje autorregulado. Tiene una modalidad de auto instrucción bajo la metodología de aprendizaje basado en problemas. Presenta una duración de 30 horas, distribuidas en cuatro semanas, donde los estudiantes tienen libre acceso a la plataforma digital, pudiendo realizar en cualquier momento del día las distintas actividades que esta contempla. En la construcción de la plataforma, se utilizó el software Moodle alojado en el Campus Virtual de la Universidad. Por medio del diseño instruccional se crearon cuatro módulos, uno por cada actividad que cubría el programa; cada módulo constó con tres unidades con diversas actividades a la que los estudiantes tenían acceso. Dentro de estos recursos existen: videos temáticos, mini talleres, guías auto instruccionales y evaluaciones online para cada unidad. Además, esta herramienta permitió a los estudiantes tener retroalimentación constante de sus profesores, por medio del uso de foros interactivos que se trabajaron durante las cuatro semanas en las que estuvo abierto el Campus Virtual.

2.3 Acompañamiento continuo

Esta etapa busca construir un acompañamiento permanente hacia los estudiantes, mediante la modalidad de tutorías de pares, realizadas por tutores con un rendimiento académico superior y capacitados en técnicas de enseñanza, estilos de aprendizaje, liderazgo y sello identitario UCSH. En esta fase, se realiza un trabajo sistemático con los

estudiantes, cuyos resultados en el proceso de propensión de los aprendizajes resulta inferior al 60% de logro tanto en la modalidad presencial como virtual. Esta intervención tiene un carácter semestral, donde se trabaja en conjunto con los docentes de las actividades curriculares, los principales contenidos abordados son: química, biología y matemáticas. Complementario a lo anterior, se ofrece una tutoría de comprensión lectora, en la cual los estudiantes pueden profundizar las temáticas desarrolladas durante el taller de estrategias de aprendizajes. Todos los contenidos son abordados con distintas metodologías, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y aprendizaje por descubrimiento e indagación, todas estas acciones propende a que los estudiantes alcancen un aprendizaje autorregulado.

Otro ámbito de acción del acompañamiento continuo, es la atención psicosocial, área que está destinada para aquellos estudiantes cuyo bajo rendimiento no se asocia a aspectos académicos, sino a variables externas que pueden afectar su desempeño, incluso llevar a la deserción. Desde esta perspectiva los estudiantes reciben apoyo permanente y sistemático de profesionales capacitados quienes orientan y atienden sus necesidades.

3. Resultados de impacto del programa

3.1 Resultados Históricos

La tabla 1 muestra las tasas de reprobación de los últimos tres años en las asignaturas de química, biología y matemática.

Tabla 1
Tasa de reprobación % Estudiantes de primer año

Asignatura	Química	Biología	Matemática
2015	53%	38%	24%
2016	38%	36%	19%
2017	31%	24%	15%

Fuente: tabla creada con datos del sistema académico de UCSH.

En la tabla 1, se puede observar que las tasas de reprobación en los cursos de mayor riesgo oscilan entre el 15% y 53%, siendo química el curso con mayor tasa de reprobación. Se observa que durante el año en que se aplicó la nivelación, existe una disminución significativa en el porcentaje de reprobación de las tres asignaturas, principalmente en química y biología, esto sugiere un impacto positivo del programa de propensión en los resultados globales de las distintas escuelas de la facultad de salud.

3.2 Impacto de programa de propensión de los aprendizajes

En la tabla 2 se muestran los porcentaje de logro obtenidos en las evaluaciones que se realizaron antes y después del programa.

Tabla 2
Porcentaje de logro obtenido en el pre y post test de estudiantes que participaron en el programa de propensión de los aprendizajes

Asignatura	Pre	Post	Diferencia
Química	35,6%	49,9%	14,3%
Biología	35,6%	59,6%	24%
Matemática	38,7%	43,8%	5,1%

Fuente: Informe resultado nivelación ciencias básicas UCSH.

Se observa que en todas las asignaturas en las que se realizó el programa, existe una diferencia significativa entre los estudiantes, principalmente en biología, esto implica un crecimiento en los porcentajes de logro.

3.3 Impacto en la tasa de reprobación por cursos

La tabla 3 muestra el impacto en la tasa de reprobación en las distintos cursos del programa, según la aprobación y participación en este¹⁵⁴.

Tabla 3
Tasa de reprobación por curso, según participación en el programa de propensión de los aprendizajes

Asignatura	Aprobados	Reprobado	No participa
Química	17%	31%	34%
Biología	14%	34%	25%
Matemática	8%	20%	19%

Fuente: Informe resultado nivelación ciencias básicas UCSH.

Se observa que los estudiantes que aprobaron el programa de propensión de los aprendizajes tienen una menor tasa de reprobación respecto de aquellos que no cumplieron con los criterios de aprobación del programas o que no participaron en este, incluso al comparar los resultados con las tasas de reprobación globales (tabla 1), se observa que el impacto en los estudiantes que cumplieron con los requisitos de aprobación del programa es positivo, principalmente en química, donde se observa una diferencia de 14%.

¹⁵⁴ Se considera "aprobado", al estudiante que cumple con dos de los tres criterios establecidos: más del 85% de asistencia, obtener sobre 60% de logro en el post test o cumplir con las 30 horas de trabajo virtual. "Reprobado", es aquel estudiante que participa en la nivelación, pero no logra los criterios de aprobación.

3.4 Impacto en el promedio semestral por curso y participación en el Programa de Propensión de los Aprendizajes.

La siguiente figura muestra los resultados obtenidos en las actividades curriculares, de la Facultad de Ciencias de la Salud, durante el primer semestre, en cuanto a la participación del Programa de Propensión de los Aprendizajes.

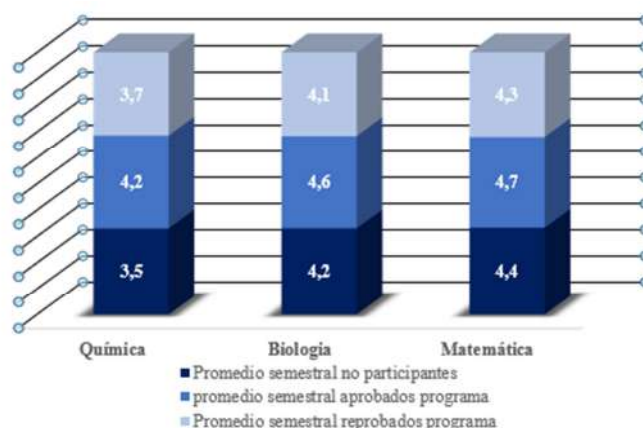


Figura 1: Promedio por curso, según participación en el programa de propensión de los aprendizajes

Es posible observar que aquellos estudiantes que participan en el programa de propensión de los aprendizajes aprueban con una diferencia significativa respecto de aquellos que aprueban sin ser parte de este. Principalmente, en el curso de química donde la diferencia alcanza 0,7 décimas. Podemos observar, además, que quienes aprobaron el programa obtienen un promedio de calificación superior a la nota mínima de aprobación (4,0).

4. Conclusiones

Los resultados del Programa de Propensión de los Aprendizajes en Ciencias Básicas, muestra un impacto positivo en la aprobación de los estudiantes de la Facultad de Salud de la UCSH. Se observa que el mayor impacto es la reducción de la tasa de reprobación de las actividades curriculares que presentan mayor nivel de complejidad durante el primer semestre.

Sin lugar a dudas, los buenos resultados que presenta el programa radica en la articulación que se desarrolla durante sus tres etapas, las que buscan ser una herramienta en el proceso de formación de los estudiantes, principalmente en la construcción del aprendizaje autorregulado, de esta forma se espera influir positivamente en la disminución del abandono, atendiendo las necesidades académicas que puede significar enfrentarse a una asignatura con un alto nivel de exigencia, de

esta manera motivar desde el comienzo a los estudiantes en el desafío de su formación universitaria.

Es necesario seguir trabajando en la búsqueda de metodologías activas que permitan a los estudiantes tener una experiencia que los pueda acercar de forma significativa a las ciencias básicas, para aquello se deben revisar los programas, sobre todos los procesos que permitan una transferencia donde se dé un mayor protagonismo a las estrategias de aprendizaje y al aprendizaje colaborativo. Por otro lado, se debe procurar que el proceso de auto instrucción sea más dinámico y pertinente a las necesidades de los estudiantes.

Por último, es fundamental rescatar la percepción de aquellos que participaron del programa, ya que consideran que este proceso les otorga la confianza necesaria para enfrentar estas asignaturas, también se sienten más confiados al tener un apresto extra respecto de sus compañeros que no realizaron el programa, por tanto, sienten que su inserción a la vida universitaria será más fácil, ya que cuentan con las herramientas para enfrentar de mejor forma los retos que impone la universidad.

Referencias

- Abarca, V. (2008). *Estudio cuantitativo sobre el efecto de variables estructurales en el incremento entre SIMCE y PSU. Un Acercamiento al modelo de valor agregado*. (Tesis de pregrado) Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113284/cs39-abarcsv614.pdf?sequence=1>.
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). Factores Explicativos de la Deserción Universitaria. *Calidad de la Educación*, 26, pp. 173-201.
- Centro de Microdatos de universidad de Chile. (2008). Informe Ejecutivo. Estudio sobre las causas de la deserción universitaria. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/sies7file/ESTUDIOS/ENCARGADOS/informe_ejecutivo_causas_desercin_universitaria.pdf
- Himmel, E. (2012). Retención y movilidad estudiantil en la educación superior. *Revista calidad en la educación*(17), 91-108.
- Pellerano, B. (2014). Nivelación en competencias básicas y rendimiento académico en el primer año universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 25-36.
- Salcedo, M., & Villalba, A. M. (2008). El rendimiento académico en el nivel de educación media como factor asociado al rendimiento académico en la universidad. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 8(15).
- Servicio de Información de Educación Superior. (2012). *Retención de primer año en educación superior*. Santiago: MINEDUC
- Servicio de Información de Educación Superior. (2014). *Retención de primer año en educación superior programas de pregrado*. Santiago: MINEDUC.
- UCSH (2015). Proyecto educativo. Vicerrectoría Académica Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago. Chile-
- UCSH (2017). Informe Nivelación Facultad de Ciencias de la Salud. Santiago, Chile.

PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA, ¿SUFICIENTES PARA REDUCIR EL ABANDONO? EXPERIENCIAS EN LA FFYH/UNC

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria

Biber, Graciela S.¹⁵⁵

Inchauspe, Leandro¹⁵⁶

Mendoza, Isabel¹⁵⁷

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen. Abordar el ingreso a los estudios superiores implica estar dispuesto a complejizar la mirada a todos los factores y dimensiones que en él se entrecruzan, vinculados con las políticas de educación superior/universitaria, la organización y gestión institucional, con la puesta en marcha de la dimensión académica, con las historias y trayectorias individuales, con el contexto sociopolítico, entre otros. En todos los casos mencionados hay conceptos que se tensionan, se discuten, se problematizan, tales como el de permanencia, rezago, abandono, deserción, egreso. Así también hay sujetos sociales involucrados, autoridades, docentes, estudiantes, que desde sus historias de vida, de formación, de involucramiento ponen en juego decisiones, prácticas, estrategias que en el momento del ingreso universitario acentúan la complejidad de su tratamiento. En la Universidad Nacional de Córdoba, (UNC) desde 1990 el ingreso universitario se aborda desde un dispositivo llamado Curso de Nivelación (Resolución 334/90 del Honorable Consejo Superior), el cual asume en las diferentes unidades académicas características propias, y que a excepción de la Facultad de Ciencias Médicas, tiene desde la norma carácter no restrictivo. En particular en la Facultad de Filosofía y Humanidades/Universidad Nacional de Córdoba (FFyH/UNC) dicho espacio se definió como “introdutorio y no restrictivo”, y si bien en el caso del primer término se ha mantenido dicha característica, el segundo de ellos ha dado y sigue dando lugar a revisiones, críticas,

¹⁵⁵ Docente jubilada, Prof Adjunta hasta el 2016 de la Coordinación General del Curso de Nivelación de la FFyH, bigrasu@gmail.com

¹⁵⁶ Prof. Adjunto del Curso de Nivelación de Historia, FFyH, leandroinchauspe@yahoo.com.ar

¹⁵⁷ Prof. Adjunta del Curso de Nivelación de Bibliotecología, FFyH, isabelmendozapiotto@gmail.com

aportes, discusiones porque en su concreción se entrecruzan y tensionan concepciones personales e institucionales sobre el derecho a la educación, normas y prácticas que favorecen y obstaculizan la permanencia, políticas y decisiones que se juegan frente al ingreso, al abandono, al rezago, al egreso. En esta oportunidad abordamos el caso de dos carreras de la FFyH, una por ser la de mayor ingreso y otra por tener el menor y que sin embargo, en ambos casos, justifican la implementación de políticas y prácticas para combatir el abandono transitorio o definitivo y apostar a la inclusión y la permanencia no solo en el Curso de Nivelación sino en lo que se considera el ingreso a los estudios universitarios, que es el primer año de las respectivas carreras. Interesa plantear asimismo logros, dificultades y reflexiones acerca de las implicancias de este tipo de prácticas de integración universitaria.

Descriptor o Palabras Clave: Ingreso, Abandono, Prácticas de Integración Universitaria

1.Introducción

Abordar el ingreso a los estudios superiores implica estar dispuesto a complejizar la mirada a todos los factores y dimensiones que en él se entrecruzan, vinculados con las políticas de educación superior/universitaria, la organización y gestión institucional, con la puesta en marcha de la dimensión académica, con las historias y trayectorias individuales, con el contexto sociopolítico, entre otros. En todos los casos mencionados hay conceptos que se tensionan, se discuten, se problematizan, tales como el de permanencia, rezago, abandono, deserción, egreso. Así también hay sujetos sociales involucrados, autoridades, docentes, estudiantes, que desde sus historias de vida, de formación, de involucramiento ponen en juego decisiones, prácticas, estrategias que en el momento del ingreso universitario acentúan la complejidad de su tratamiento. Dicha complejidad se pone de manifiesto no solo en el estudio e investigación de la problemática del ingreso en nuestro país, sino en países de América Latina, Europa, Australia, Estados Unidos, entre otros. Justamente Ana Ezcurra (2011) en un amplio recorrido que hace por autores e investigaciones nacionales e internacionales advierte que si bien el ingreso a los estudios superiores ha dado cuenta de un proceso que resultaría inclusivo por permitir el acceso a sectores sociales antes excluidos, éstos raramente permanecen hasta graduarse, es decir, abandonan o se dirigen a instituciones de menor prestigio, con lo cual se pone en discusión la inclusión, o lo que la autora llama “inclusión excluyente...socialmente condicionada”(Ezcurra, A. 2011;26)

En la Universidad Nacional de Córdoba, (UNC) desde 1990 el ingreso universitario se aborda desde un dispositivo llamado Curso de Nivelación (Resolución 334/90 del

Honorable Consejo Superior, HCS), el cual asume en las diferentes unidades académicas características propias, y que a excepción de la Facultad de Ciencias Médicas, tiene desde la norma carácter no restrictivo.

En el presente trabajo nos centraremos en el análisis de algunas características del Curso de Nivelación en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de dicha universidad y en particular en dos carreras, una por tener el mayor ingreso y otra por ser la de menor ingreso, las cuales, sin embargo comparten ciertos puntos en común, cuando de ingreso y abandono se trata. A partir de dicho abordaje plantearemos decisiones, prácticas y experiencias que en el marco de políticas institucionales inclusivas intentan fortalecer la permanencia en el primer año a través de la revisión de factores que ocasionan abandono transitorio o definitivo de los estudios superiores.

2. El Curso de Nivelación como dispositivo para el ingreso en la FFyH

En la FFyH¹⁵⁸ el Curso de Nivelación en todas sus carreras, se define por su carácter “introductorio y no restrictivo”; en el primer caso dicha característica se ha mantenido no solo porque permite el abordaje de cuestiones vinculadas con la vida universitaria sino porque se plantea también una aproximación al campo específico de cada carrera. La elección de estos dos ejes de contenidos se fundamenta en la necesidad de atender e informar al grupo heterogéneo de ingresantes que se diferencian por diversidad de edades, nivel de educación del grupo familiar, capital cultural, formación previa, “estatus socioeconómico” (Ezcurra A. 2011) de cuestiones vinculadas con las pautas, normas, valores, creencias, prácticas de la institución a la que ingresan y con una aproximación teórica y metodológica al objeto de estudio.

Respecto a la característica de “no restrictivo”, ha sido puesta en tensión en distintas ocasiones porque las normativas referidas al cursado, a modalidades de evaluación, a duración de regularidad en la práctica colisionaban con el sentido de dicha característica, lo cual dio lugar a revisiones y reajustes en el marco de discusiones del organismo colegiado, el Consejo Directivo de la facultad.¹⁵⁹

En el 2007 institucionalmente y desde Secretaría Académica se elaboró el Programa “Ciclos de Nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con la educación secundaria”, (Res. HCD 496/06) que fue modificado por Res, HCD 540/06 con el aporte crítico de la Escuela de Ciencias de la Educación y de agrupaciones estudiantiles.¹⁶⁰ La elaboración del mismo

¹⁵⁸ La FFyH está compuesta desde el 2011 por las Escuelas de Archivología, Bibliotecología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras, el Departamento de Antropología y la carrera de Geografía, todo lo cual marca la complejidad institucional, organizacional y académica de la misma.

¹⁵⁹ Las discusiones que dieron lugar a la modificación pueden consultarse en Inchauspe L. (2016) Universidad, regímenes políticos e ingreso, Cuadernos de Educación, Año XIV, Nº 14, diciembre 2016 ISSN 2344-9152, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades

¹⁶⁰ Las discusiones en torno a este tema también pueden consultarse en Inchauspe L. (2016), ob.cit..

tuvo en cuenta evaluaciones realizadas de los diferentes equipos del Curso de Nivelación, datos de seguimiento de ingreso y permanencia en los 2 primeros años, aportes de investigaciones que señalan el papel que juega la institución de educación superior en la integración académica y social de los estudiantes (V. Tinto,1993), la oferta de enseñanza¹⁶¹, o sea aquello con lo que se encuentran los estudiantes en el momento transicional del ingreso (Ambroggio, G.Sosa M,*et al*, 2005), entre otros. El mencionado Programa contempla cuestiones académicas, de investigación y de articulación con la escuela secundaria; entre las primeras y atendiendo a dificultades detectadas tales como “el ausentismo, la no presentación de los alumnos a los exámenes (...), el fracaso en los mismos, el recursado de materias, que llevan al retraso en el cursado de la carrera (...)” propone la integración de alumnos tutores, la incorporación de un eje transversal como la lectura y la escritura académica relacionadas con cada objeto de estudio, la coordinación y articulación con las cátedras de primer año y la articulación con la escuela secundaria de manera de compartir y aclarar información necesaria sobre requerimientos y demandas de la vida institucional y del estudio en cada carrera.

La implementación de dicho Programa ha dado lugar a propuestas consensuadas para todas las carreras respecto a los ejes de Vida universitaria y a la definición de ciertos criterios para la selección y organización de contenidos para Introducción al objeto específico de cada carrera. El eje transversal de la propuesta, Lectura y Escritura Académica vinculada con cada objeto de estudio ha tenido un desarrollo de niveles diferentes, por el perfil y formación de los docentes, por las actividades seleccionadas, por la complejidad de los textos abordados. El resto de los puntos que conforman el programa, Investigación y seguimiento de los primeros años, Alumnos tutores y Articulación con la escuela secundaria tienen hasta ahora un desarrollo dispar, no solo por razones personales (formación de los docentes, disposición de los estudiantes), sino también por razones organizacionales e institucionales (datos estadísticos actualizados y disponibles, coordinación con equipos de gestión dentro y fuera del ámbito universitario, normativas de la universidad y de las instituciones educativas provinciales). La dinámica de implementación de este tipo de acciones, sus dificultades y limitaciones se aproxima a lo que autores nacionales e internacionales comentan con relación a propuestas institucionales que si bien desde la intención se dirigen a mejorar las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes, para el logro de su integración a la vida social, académica, cultural en la universidad, en la práctica deben sortear obstáculos provenientes de la propia institución, de las normativas, de los objetivos y prácticas de sus actores, entre otros.

3. Ingreso, permanencia y abandono, prácticas de integración

¹⁶¹ Respecto a la oferta de enseñanza Ambroggio distingue la dimensión de la “organización social que gira alrededor de la forma de división del trabajo de enseñar...”; la “cultura académica referida en particular a las opciones institucionales compartidas sobre las finalidades que atiende la formación y los medios que se utilizan para promover su logro...”, y la “propuesta de enseñanza de cada cátedra y del conjunto desarrollada en ese contexto institucional...” en Módulo Aproximaciones en el análisis de las variaciones en la permanencia en la carrera”, julio 2008, Jornadas realizadas por el Programa Ingreso y Permanencia de Secretaría de Asuntos Académicos , UNC.

En el presente trabajo abordamos el análisis de la problemática del ingreso a dos carreras de la FFyH, Historia y Bibliotecología, porque como se dijo anteriormente dan cuenta del mayor y menor ingreso respectivamente, y a la vez se diferencian en cuanto a la población que reciben por edades, trayectorias personales, familiares, ocupacionales y por lo tanto por sus maneras de interpretar los requerimientos académicos e institucionales que el nuevo espacio les presenta.

En los últimos años en Historia su población de ingresantes¹⁶², (199 en 2014, 188 en 2015 y 233 en 2016) se conforma por el predominio de jóvenes recientemente egresados del secundario, un grupo importante que ha cursado o cursa carrera universitaria o, en menor medida, terciaria y un tercer grupo formado por quienes han interrumpido sus estudios por motivos laborales y/o familiares. Entre el 50 y 55% son mujeres. En cuanto a su nivel de formación previo, más del 50% proceden de escuelas de gestión pública, con una fuerte presencia de egresados de escuelas preuniversitarias de Córdoba. El nivel educativo de sus padres es mayoritariamente el secundario completo o incompleto y el de las madres secundario completo y en menos casos el terciario o universitario completo o incompleto. Un 40% aproximadamente trabaja mayoritariamente en jornadas de 20 hs.¹⁶³

En cuanto al recorrido en el espacio curricular de ingreso, el Curso de Nivelación, podemos señalar un primer momento de “abandono” por las diferencias entre el número de inscriptos y el de quienes se presentan efectivamente al inicio del cursado (solo entre el 60 y 65% sobre el total de inscriptos en los tres años analizados). Resulta difícil atribuir a tales casos la categoría de “abandono”, en tanto se trata de estudiantes que solamente completaron la inscripción (de carácter gratuito) pero no participaron de ninguna de las actividades (presenciales y no presenciales) previstas. Entre quienes efectivamente se incorporan al cursado, las estadísticas vienen mostrando mejoras en sus resultados, en tanto el porcentaje de promocionados ha aumentado del 45% al 57% desde 2014 a 2016, mientras los estudiantes que quedan libres han bajado del 25% al 16% en el mismo lapso.

Un 85% de quienes regularizaron o aprobaron el Curso de Nivelación se matriculan en las materias del primer cuatrimestre, (son materias cuatrimestrales y no rige correlatividad, con las siguientes) cursándolas regularmente un 75-80%, porcentaje que disminuye ya en el primer parcial; el porcentaje de alumnos que promocionan varían según las materias, rondando entre el 60 y el 80%, en cambio en los dos primeros turnos de exámenes regulares es muy escaso el porcentaje que se inscribe y rinde. Más allá de los datos cuantitativos habría que tener presente aspectos cualitativos que se entrecruzan en las decisiones que toman los nuevos estudiantes frente a la instancias que favorecen u obstaculizan su permanencia, y que Ezcurra llama “obstáculos concurrentes”, que se relacionan con dificultades académicas, con

¹⁶² Ingresantes son aquellos alumnos que regularizaron o aprobaron el Curso de Nivelación y quienes lo aprobaron como libres en los diferentes turnos del año académico.

¹⁶³ Los datos estadísticos han sido tomados de la comparación de aquellos que figuran en los Anuarios Estadísticos de la UNC 2014, 2015 y 2016 y de los informes respectivos del Curso de Nivelación y las planillas de notas elevadas al Despacho alumnos de la FFyH por los docentes de Nivelación y primer año

su formación previa en casos deficitaria, con su situación económica y laboral, con su manera de percibir, pensar, lo que la institución le presenta.

Se hace necesario entonces atender a la diversidad de factores que van complejizando el proceso de la permanencia por lo cual la Escuela de Historia desde una postura política que apuesta a la inclusión y en consonancia con lo estipulado en el Programa “Ciclos de nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con la educación secundaria” implementó como estrategia para la permanencia el proyecto de Alumnos Tutores, que como en el caso de otras facultades y universidades, no dio el resultado esperado. Los nuevos estudiantes no alcanzan a valorar el espacio de trabajo con pares como un espacio para la mejor integración social y académica, y sin embargo es más aprovechado por aquellos que reafirman sus disposiciones constituidas en ámbitos familiares y escolares de mayor exigencia.

Otras prácticas de integración, compartidas no solo con la Escuela de Bibliotecología sino con el resto de las Escuelas de la Facultad y que intentan revertir varias de las dificultades vinculadas en especial con la dimensión académica son a) la realización de Talleres de preparación de exámenes, para colaborar en la organización de instancias de evaluación, tanto escrita como oral; b) la coordinación de actividades con docentes de cátedras de primer año para orientar acerca de las demandas y modalidades de parciales. En el caso de la Escuela de Historia quienes participaron de la propuesta del Taller lograron mejorar su presentación a exámenes, permitiéndoles desenvolverse de manera más ordenada y pertinente en dicha instancia. A nivel numérico, como no era actividad obligatoria el porcentaje que la aprovechó no altera de manera significativa el número de quienes se presentan a los primeros turnos de exámenes regulares.

La otra práctica integradora que articula Curso de Nivelación y primer año a través del trabajo conjunto de los docentes, dirigida al grupo de nuevos estudiantes de cada materia, en especial en el primer cuatrimestre tuvo un impacto más significativo, no solo porque para los alumnos fue una orientación explícita de las demandas requeridas en situación de evaluación, sino porque para los docentes implicó un pensar y repensar teórica y metodológicamente sus propuestas de evaluación. A nivel de resultados cuantitativos hubo una mejora, en especial en una de las materias que mayor cantidad de aplazados históricamente tenía (de 70% de aplazos bajó a 58%).

Respecto a la Escuela de Bibliotecología su población de ingresantes, (31 en 2014, 33 en 2015 y 49 en 2016) se conforma por un 40% de estudiantes que tiene entre 17 y 25 años y un porcentaje de un 20% mayores de 40. Como en el caso de Historia más del 50 % procede de escuelas públicas; un escaso número ha iniciado o está cursando otra carrera y otro pequeño grupo ha dejado su escuela secundaria hace varios años. El nivel educativo de los padres es mayoritariamente secundario incompleto y el de las madres primario completo y secundario incompleto. El 70% son mujeres. Trabaja media jornada alrededor del 30% y la jornada completa entre el 15 y 20%.

Un 80% de quienes regularizaron o aprobaron el Curso de Nivelación se matriculan en las materias del primer cuatrimestre, (cuatro de las cuales son

anuales y dos cuatrimestrales) cursándolas regularmente un 60-70%, porcentaje que disminuye ya en el primer parcial; el porcentaje de alumnos que promocionan varían según las materias, rondando entre el 45 y el 60%; las materias cuatrimestrales si las regularizan no las rinden en los turnos de julio con lo cual si las 4 anuales no las promocionan tienen 6 materias para rendir en diciembre, donde las mesas de exámenes son escasamente aprovechadas.

En el caso de la Escuela de Bibliotecología no se implementó los Alumnos Tutores y la propuesta del Taller de preparación de exámenes fue aprovechado mayoritariamente por alumnos de segundo año recursantes de alguna/s materias de primer año. La coordinación con docentes de primer año se realizó con equipos de una de las cátedras que logró una leve mejora en el porcentaje de aprobados en los 2 parciales (de 35% pasó a 43%).

Con relación al componente del Programa “Ciclos de Nivelación...” que articula con la escuela secundaria, es importante señalar que docentes de Nivelación y primeros años participaron en los proyectos de Articulación con la Escuela Media, subsidiados por la Secretaría de Políticas Universitarias en el período 2005-2010 y en el 2014-2015. Dichos proyectos fueron el resultado de un trabajo conjunto entre docentes universitarios y docentes de instituciones de Nivel Medio, de gestión pública de sectores carenciados que analizaron, discutieron, elaboraron e implementaron propuestas consensuadas para acercar las demandas de estudio e inserción en la universidad a jóvenes en cuyo horizonte no se visualizaba el ingreso como posible. El trabajo conjunto implicó el movimiento de docentes universitarios a las escuelas participantes y el traslado a aulas universitarias de docentes y estudiantes de dichas escuelas. De los resultados muy satisfactorios de estos proyectos, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC creó un Programa de becas (100 becas en 2007) para aquellos jóvenes que participaban del Proyecto de Articulación y que querían seguir estudios universitarios. Dicho Programa se fue mejorando y reajustando hasta el 2015, con consonancia con las políticas de inclusión de la UNC.

Otro tipo de práctica que apuntala la integración social y académica de los nuevos estudiantes es la realización de Talleres de Formación Docente para Ayudantes alumnos de cátedras de los dos primeros años, en tanto ellos actúan como mediadores con relación a cuestiones de ambientación e inserción institucional y como apoyo de pares frente a los requerimientos académicos de estudio, de organización de los tiempos, de vinculaciones interpersonales. Como instancia de taller los Ayudantes alumnos participan en instancia de lectura, debate y reflexión no solo de los textos sino de sus propias prácticas como estudiantes y como ayudantes alumnos. Culminan dicho proceso formativo con una producción teórico-práctica y fundamentada didáctica y metodológicamente para sus respectivas cátedras, lo cual ha sido evaluado positivamente no solo por los propios Ayudantes alumnos como instancia de aprendizaje, sino por los docentes responsables de las cátedras por el aporte que significó para apostar a la permanencia de los nuevos estudiantes.

Con relación a lo anteriormente expuesto y habiendo dado cuenta de prácticas y experiencias, enmarcadas en decisiones institucionales que apuestan a la permanencia y guiadas por la intencionalidad de disminuir el abandono

transitorio o definitivo de ingresantes de carreras con diferente perfil académico e institucional, surgen interrogantes y reflexiones a manera de cierre parcial.

4. Conclusiones-reflexiones, a manera de cierre parcial

El tema del ingreso y la permanencia en los estudios superiores denota complejidad por factores que ya enunciamos, y la misma se pone de manifiesto no solo en las investigaciones y estudios a nivel de la UNC sino en investigaciones de diferentes países, en los cuales se están haciendo propuestas institucionales, académicas, áulicas para que quienes ingresan, egresen.

Si bien en el caso que nos ocupa hemos dado cuenta de una serie de prácticas con intencionalidad de integrar para la permanencia a todos aquellos estudiantes que por su capital cultural en desventaja, su limitada formación previa, su contexto familiar distante del ámbito universitario circulan con dificultades de diverso tipo por las aulas universitarias, nos preguntamos:

- ¿Cuál ha sido el compromiso real de la institución y de los docentes de los primeros años en la realización de estas acciones?
- ¿Cómo se han compartido los logros y dificultades en las prácticas implementadas?
- ¿La implementación de prácticas para fortalecer y mejorar la permanencia solo incumben a docentes responsables de la etapa inicial del ingreso, (Curso de Nivelación en nuestro caso)?
- ¿Se ha logrado revertir el porcentaje de estudiantes que no rinden en el turno esperado y van acumulando materias?,
- ¿Ha mejorado la inscripción en el año siguiente al ingreso?
- ¿Se han revisado las condiciones socioculturales de aquellos estudiantes en riesgo?
- ¿Se han generado instancias de revisión de las propuestas docentes con relación a contenidos, bibliografía, modalidades de evaluación de acuerdo a los nuevos ingresantes, a los estudiantes que hoy tenemos con sus limitaciones, sus dificultades pero también con sus potencialidades?

Estas preguntas y muchas más nos permiten poner en tensión el desarrollo de prácticas de integración universitaria como recurso para disputar el abandono transitorio o definitivo de nuevos estudiantes, en tanto se implementen como “innovaciones periféricas” (Ezcurra, A.2011), es decir, que se limitan a dimensiones parciales del problema, (académicas, u organizacionales, o administrativas), involucran a un determinado grupo de actores institucionales, (docentes de las instancias iniciales de ingreso, algunos de primer año), se realizan fuera del marco de la clase, cuentan con el involucramiento de algunos miembros de la gestión institucional, en lugar de plantearse como política inclusiva de dicha gestión, carecen de dotación de recursos financieros para asegurar su continuidad, evaluación y revisión. Es decir, no llegan a ser estructurales, no comprometen el tema del ingreso y la permanencia como un asunto político, institucional y social, y por lo tanto difícilmente da lugar a revisiones y reformulaciones de propuestas curriculares, en todas las dimensiones del curriculum. Por todo ello consideramos que es un tema de la agenda de nivel superior que para profundizarlo en su análisis y en su impacto

tendría que recorrer un largo camino de preguntas y reflexiones, de perspectivas cuanti y caulitativas pero fundamentalmente asumir explícitamente que el ingreso y la permanencia a los estudios superiores desde una postura democrática , inclusiva requiere de un abordaje profundo de la institución, de lo que pasa en los espacios de enseñanza, de la participación y compromiso de todos los miembros de la comunidad universitaria, y de las decisiones políticas, económicas y pedagógicas de quienes tienen la obligación de favorecer los estudios de nivel superior a sectores sociales en desventaja. O sea un largo camino para seguir pensando, estudiando, debatiendo, proponiendo, revisando

Referencias

Ambroggio, G., Sosa, A., Biber, G. y otros "La oferta de enseñanza en el primer año universitario: un esquema de análisis", en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación", Facultad de Humanidades y artes, Tandil, octubre 2007

Braxton, J.M. (edit), (2000) Reworking the student departure puzzle, Nashville, Vanderbilt University Press

Ezcurra, A. (2011) Igualdad en Educación Superior: Un desafío mundial. Buenos Aires, Instituto de estudios y capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios, Universidad Nacional General Sarmiento

Inchauspe L. (2016) Universidad, regímenes políticos e ingreso, Córdoba, Cuadernos de Educación, Año XIV, Nº 14, diciembre 2016, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades.

TUTORÍAS ENTRE PARES: PROPUESTA DE ENSEÑANZA Y DISPOSITIVO DE APOYO AL INGRESO DE LA FACULTAD DE VETERINARIA. URUGUAY

Línea Temática 4. Prácticas de integración universitaria

LUJAMBIO, Vanessa
COUCHET, María Mercedes
Facultad de Veterinaria - Universidad de la República
Programa de Respaldo al Aprendizaje - Universidad de la República
vanlujambio@gmail.com

Resumen. Este trabajo presenta una propuesta de formación de tutorías entre pares impulsada y desarrollada por la Facultad de Veterinaria (FV) y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progesa); y analiza el impacto de la figura del tutor par desde la perspectiva de los estudiantes de generación de ingreso del presente año. El desarrollo de las tutorías entre pares (TEP) en la Universidad de la República (Udelar) data del año 2008, cuando diversos Servicios Universitarios (Escuelas, Institutos y Facultades) junto al Progesa a nivel central de la institución, promueven la creación de programas de tutorías y llevan adelante diversas propuestas de formación en la temática. Las TEP se sustentan en el aprendizaje cooperativo – colaborativo, convirtiéndose de esta manera en un dispositivo mediante el cual se ofrece ayuda en los procesos de aprendizaje, revisión, reelaboración e incorporación de nuevos conocimientos entre estudiantes. Las propuestas de tutorías de apoyo al ingreso, actualmente se encuentran en proceso de creditización en nuestra universidad, lo cual ha implicado el compromiso y participación de docentes y otros actores institucionales que acompañen estos procesos y generen escenarios posibles en los cuales poder desarrollar prácticas de enseñanza de estas características. La formación de los tutores en la FV se realiza como Curso Optativo con un total de 60 horas entre propuesta teórica e instancias prácticas. Los *Estudiantes de Apoyo (EA)*, término con el que se denomina a los tutores en la FV, enmarcan su práctica de tutoría dentro del Curso Introductorio a los Estudios Veterinarios (CIEV), que se realiza durante las dos primeras semanas del año lectivo y está dirigido a todos los estudiantes de ingreso (aproximadamente 600 en 2017). Por ende la totalidad de la generación de ingreso cuenta con tutores pares que los reciben y acompañan durante los inicios de su formación en las Ciencias Veterinarias. Durante este año se realiza un relevamiento a través de un formulario on line en relación a la percepción del estudiante de ingreso con respecto a la figura del tutor par en el aula. El formulario es de carácter anónimo, consta de 9 preguntas y los estudiantes lo responden de forma voluntaria. Respondieron el cuestionario 156 estudiantes. Dentro de los resultados se destaca la valoración positiva de la presencia del tutor estudiantil dentro del aula (97%), fundamentalmente en aspectos de vida universitaria. Parece necesario profundizar estas experiencias de tutorías en el aula para facilitar la afiliación de los nuevos estudiantes, no solo en lo institucional sino también en lo intelectual.

Descriptorios o Palabras Clave: Tutorías entre pares, Apoyo, Ingreso, Curso introductorio.

1. Introducción

El auge y desarrollo de la línea de las TEP en la Udelar data del año 2008, momento en el que diversos Servicios Universitarios (Escuelas, Institutos y Facultades) junto al Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) a nivel central de la institución, promueven la creación de programas de tutorías y llevan adelante diversas propuestas de formación en la temática. En este período conviven diferentes iniciativas de formación y prácticas, con diverso nivel de reconocimiento académico.

En el año 2016, el Pro rectorado de Enseñanza define las TEP como línea prioritaria y estratégica en cuanto acción de respaldo al ingreso. Se propone la centralización de los cursos de formación y la coordinación de las prácticas en los Servicios Universitarios, a cargo de Progresá. Asimismo, se define la necesidad de creditizar tanto la formación como las prácticas de los tutores.

Las tutorías de apoyo al ingreso actualmente se encuentran en proceso de creditización en nuestra universidad, lo cual ha implicado el compromiso y participación de docentes y otros actores institucionales que acompañen estos procesos y generen escenarios posibles en los cuales poder desarrollar prácticas de enseñanza de estas características. Este es un camino complejo dadas las particularidades de cada Servicio Universitario de la Udelar, su relativa autonomía y las dificultades que adquiere la coordinación en una macrouniversidad como la nuestra. A pesar de estas dificultades, se han logrado avances importantes en estos dos años, entre los cuales cabe destacar que al momento las TEP están creditizadas en 10 de 20 Servicios Universitarios y en trámite de acreditación en 7. La FV, Servicio Universitario de la Udelar, es la única institución que forma en Ciencias Veterinarias a nivel universitario en Uruguay. Actualmente cuenta con 3000 estudiantes y más de 300 docentes. Al igual que el resto de la Udelar, la matrícula en FV se ha incrementado significativamente en los últimos años, duplicando sus ingresos, de 250 ingresos en 1998 a unos 600 en 2017. Si bien este aumento permite realizar la lectura de que cada vez más jóvenes acceden y optan por continuar su formación a nivel terciario universitario, también se presentan nuevas realidades que deben ser atendidas por la institución. No sólo ha variado la matrícula de ingreso en relación a lo numérico, sino que también los perfiles de los estudiantes que recibe la institución son diversos, capitales culturales distintos entre sí, perfiles socioeconómicos diferentes y procedencias desde distintos puntos del territorio nacional. Trabajar para sostener estos proyectos formativos tan diversos, es un desafío del día a día y ha implicado el diseño y desarrollo de múltiples acciones que promuevan la continuidad educativa de los jóvenes, acompañando su ingreso, promoviendo la permanencia y apuntalando la graduación de la formación. En este sentido la experiencia que se presenta en este documento, da cuenta de una de las tantas estrategias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles que se desarrollan en nuestra institución. Se propone, por un lado describir la propuesta de formación de tutorías entre pares impulsada y desarrollada por FV y el Progresá; por otro, analizar el impacto de la figura del tutor par desde la perspectiva de los estudiantes de generación de ingreso del presente año.

2.1 Las Tutorías entre Pares como estrategia para reducir el abandono en el primer año

En el nivel universitario, las TEP comienzan a ser consideradas como una estrategia posible a ser incorporada en el contexto de los procesos de masificación de la enseñanza superior en la segunda mitad del S. XX, para enfrentar las dificultades que la masividad plantea a la enseñanza universitaria. El vínculo más personalizado que habilita la tutoría entre pares favorecería el proceso de integración al ingreso a la vida universitaria, contribuyendo a reducir los altos niveles de desvinculación en el primer año en la universidad, tendencia de carácter global (Ezcurra, 2011) y a la cual no escapa nuestro país. Tomando la conceptualización del ingreso a la universidad como un tránsito o pasaje en tres tiempos, el momento de la alienación o extrañeza; el momento del aprendizaje; el momento de la afiliación (Coulon citado por Casco, 2007), el tutor par actuaría como facilitador del proceso de afiliación tanto institucional como intelectual, con mayor énfasis en una u otra dependiendo del tipo de tutoría- académica o de vida universitaria- al acortar las distancias entre la “cultura” del ingresante y la de la institución, en un marco de trabajo colaborativo.

Topping (2000, citado por Durán y Vidal, 2014) describe la tutoría entre iguales como “la vinculación entre personas que pertenecen a situaciones sociales similares, que no son profesionales de la educación y que se ayudan a aprender a la vez que también aprenden”. En este sentido, Calegari (2012), en el marco de proceso de transformación de la enseñanza en la Udelar, conocido como Segunda Reforma, propone las tutorías entre pares en la Udelar como uno de los dispositivos de respaldo a los estudiantes ingresantes, que permite personalizar los vínculos, pone al estudiante en el centro, y promueve la solidaridad intergeneracional.

La propuesta de TEP que lleva adelante Progresá desde el inicio de este proceso, se sustenta en el aprendizaje cooperativo – colaborativo, convirtiéndose de esta manera en un dispositivo mediante el cual se ofrece ayuda en los procesos de aprendizaje, revisión, reelaboración e incorporación de nuevos conocimientos entre compañeros.

3. Las tutorías entre pares en la Facultad de Veterinaria

En el caso de la FV, la formación de los tutores se realiza, desde el año 2016, como Curso Optativo con un total de 60 horas entre propuesta teórica e instancias prácticas. Los EA (tutores), enmarcan su práctica de tutoría dentro del CIEV, que se realiza durante las dos primeras semanas del año lectivo y está dirigido a todos los estudiantes de ingreso. Por ende la totalidad de la generación de ingreso cuenta con tutores pares que los reciben y acompañan durante los inicios de su formación en las Ciencias Veterinarias. Cabe aclarar que la figura del EA en la FV existe desde el año 1998 coincidiendo con el primer año de implementación del Plan de Estudios actual, aunque hasta el 2016 tenía un carácter voluntario y sin reconocimiento académico. Es a partir del proceso descrito anteriormente que se incorpora la formación y las actividades de los Estudiantes de Apoyo en el marco de las Tutorías Entre Pares, como un curso optativo.

La propuesta teórica de formación de los *EA* es de 20 horas entre instancias áulicas y tareas domiciliarias. Objetivos: 1.- acercar a los estudiantes al concepto de Tutorías entre Pares, 2.- construir el rol del Tutor en el marco del CIEV. 3.- familiarizar a los tutores con técnicas de trabajo grupal, 4.- formar a los tutores tomando como premisa la estructura y fines de la Udelar.

Las prácticas completan las otras 40 horas del total (60hs) y se lleva a cabo durante las dos primeras semanas de clase (marzo). Los *EA* en el año 2017 fueron dieciséis, conformando duplas entre sí y se distribuyeron en ocho grupos del CIEV, trabajando cada dupla con un docente responsable y un grupo de aproximadamente setenta estudiantes de ingreso. Los estudiantes asisten a las prácticas de lunes a viernes durante las cuatro horas diarias del curso CIEV, en el cual se les asignan algunos temas a trabajar con los ingresantes. También participan en la planificación del curso, y de las actividades de extensión acompañando a los estudiantes de ingreso a visitar los diferentes Programas Plataforma de la Udelar, ubicados en diferentes barrios de la ciudad, brindan apoyo en la realización de entrevistas a Veterinarios que se desarrollan su actividad profesional en diferentes ámbitos de intervención (clínica, frigorífico, producción), entre otras actividades.

La evaluación de los tutores es continua, se contempla el 80% de asistencia a las instancias presenciales, incluyendo la clase de cierre y evaluación de la experiencia una vez terminadas las instancias prácticas. Un insumo fundamental que se incluye en la formación teórica, es el uso de la plataforma moodle, a través de la cual los tutores realizan tareas domiciliarias tomando los aportes de la bibliografía sugerida en el curso.

4. Metodología

Durante este año se realiza un relevamiento a través de un cuestionario on line en relación a la percepción del estudiante de ingreso con respecto a la figura del tutor par en el aula. El formulario es de carácter anónimo, consta de nueve preguntas (ocho preguntas cerradas y una de carácter abierto) y los estudiantes lo responden de manera voluntaria luego de finalizado el curso introductorio CIEV. Respondieron el cuestionario 156 estudiantes.

5. Resultados

En cuanto a si los estudiantes de ingreso tenían conocimiento de que contarían con un *EA* al ingresar a la carrera de grado surge que la mayoría desconocía esta presencia como muestra la figura 1. Sin embargo, al consultarles si les resulta interesante la figura del *EA* en el aula, la mayoría responde afirmativamente. (Figura 2)

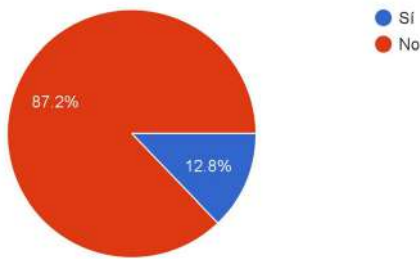


Fig. 1 Conocimiento previo sobre los EA durante el curso introductorio

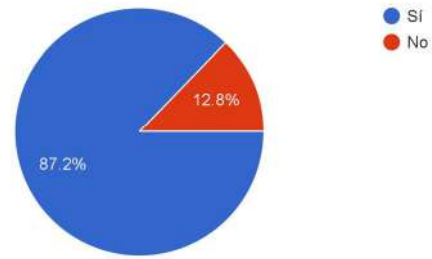


Fig. 2 Percepción sobre la figura del tutor

Al preguntarles las razones que justificarían que dicha figura dentro del aula les resulta interesante, se pueden distinguir tres grandes categorías: Información; vínculo entre pares; Tutoría entre pares como práctica de enseñanza. A continuación se presentan algunas de las respuestas que dan cuenta de cada categoría.

Información: “puede dar pautas para el estudio o para como es la carrera”, “nos responde algunas dudas”, “porque son un referente como bien se los denomina son un apoyo al estudiante que recién ingresa con millones de dudas e incertidumbres”, “son guía dentro y fuera del salón”.

Vínculo entre pares: “por la experiencia de que son estudiantes y ya cursaron esa materia, sirve como una guía”. “porque al ser estudiantes pueden acercarnos un poco más a lo que es la vida estudiantil en la Facultad y aconsejarnos desde otro punto de vista diferente al del docente” “porque nos acerca un poco más al profesor/a, es una especie de brecha entre los alumnos y el docente, y así no nos vemos tan alejados del docente, por más que sabemos que cada quien ocupa un rol diferente”, “porque si bien el profesor es el principal, el estudiante de apoyo nos entiende ya que pasaron por lo mismo recientemente y también tuvieron las mismas dudas”, “porque aportan a la clase y algunos los vemos como personas más cercanas a nosotros”, “porque te ayudan a introducirte en el mundo universitario, con su experiencia reciente”, “relación alumno-alumno, porque lo ve de otra manera, desde adentro, y no la relación solo profesor-alumno”, “porque son estudiantes como nosotros y también pasaron por primer año y pueden ayudarnos a sacar miedos o dudas que tengamos sobre esta nueva etapa”.

La tutoría como práctica de enseñanza: “da una perspectiva diferente a la del profesor”, “porque te orientan no solo en el ciclo introductorio si no en el transcurrir del año”, “es una ayuda más cercana a la de un profesor”, “porque es más dinámica la clase”, “es importante y estimulante la demostración de interés de los estudiantes de apoyo a los nuevos estudiantes”, “me parece interesante ya que es de buena ayuda tener a compañeros que nos ayuden con materias que quizás sean nuevas”.

En cuanto al contacto con los EA, la gran mayoría (87,2%) manifiesta haber tenido un intercambio con los tutores. En las figuras 4 y 5 se puede apreciar las características de este intercambio:

Fig. 4 Tipo consultas al EA

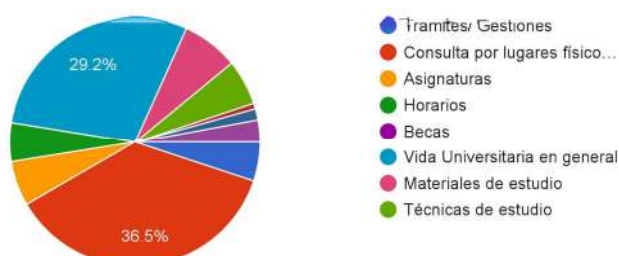
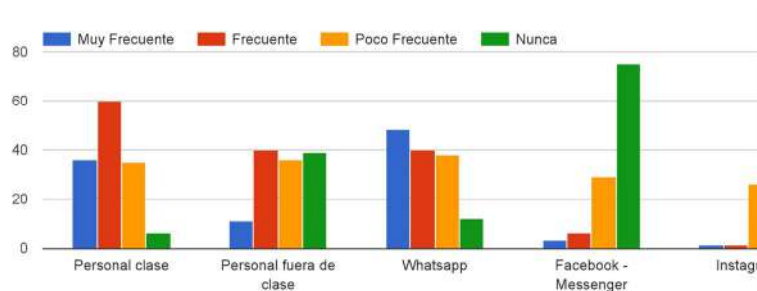


Fig. 5 Vías de comunicación con los EA



Con respecto a **si les interesaría ser EA durante el año próximo**, como muestra la figura XX se observa que más del 75% considera esta posibilidad, lo que estaría dando cuenta de una valoración positiva de esta figura.

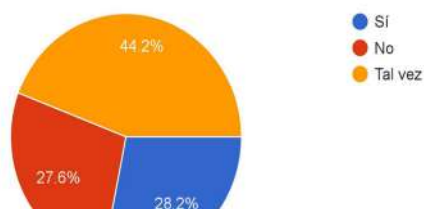


Fig. 6 Interés en ser EA

6. Conclusiones

A modo de cierre, se observa que el desarrollo de las tutorías entre pares en FV impactan de forma positiva para los estudiantes de ingreso, quienes destacan la figura del EA como fundamental para acortar la brecha existente entre el nivel universitario y su antecesora la Educación Media Superior (EMS).

El abordaje del trabajo de la información por parte del EA, aparece como uno de los aportes centrales identificado por los estudiantes ingresantes. Ese universo de incertidumbre que se soslaya en las respuestas de los estudiantes en relación a su vivencia de ingreso a una institución con una alta numerosidad- realidad que para la mayoría genera ajenidad- y lo complejo de las nuevas formas de funcionamiento que la Udelar les exige, se ve apaciguado al compartir el inicio del camino con un par más experiente.

Lo vincular se constituye en la premisa sobre la que se sustenta la tutoría entre pares y tanto la Udelar en general como FV en particular, continúan fortaleciendo e impulsando el desarrollo de esta práctica de enseñanza, que si bien como se describe durante el artículo, no se la considera una nueva práctica, sí resulta novedosa y genera resultados óptimos en lo que hace al acompañamiento de trayectorias educativas.

Comprender la lógica institucional de funcionamiento para el estudiante que inicia su formación en el nivel de educación superior, requiere de un monto elevado de energía psíquica. Todo el nuevo contexto se presenta como un universo a descubrir, donde descifrar y entender los nuevos códigos demandan nuevas estrategias que al construirse

en forma conjunta con otro par, se alivianan y comienzan a ceder espacio para incorporar lo académico.

Asimismo, la experiencia en FV también muestra la importancia de la figura del tutor en el aula como apoyo al proceso de afiliación institucional al ingreso, siendo este un aspecto novedoso en el contexto de la Udelar. Por otro lado, la dupla tutor-docente implica un desafío en la medida que exige repensar el rol docente en su vínculo tanto con los estudiantes de ingreso como con el estudiantes tutor, que no es su estudiante, y que comparte en cierta manera sus estudiantes. Esto es un aspecto que merece profundización.

Apéndice I

Formulario de relevamiento de información con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes de ingreso, con respecto a la figura de los Estudiantes de Apoyo (EA) en el aula.

Experiencia: Estudiantes de Apoyo 2017

Estimados estudiantes:

Desde hace varios años en Facultad de Veterinaria se viene desarrollando y promoviendo la participación de Estudiantes de Apoyo, en el marco del Curso Introductorio a los Estudios Veterinarios (CIEV). En este sentido, la Institución busca conocer el desarrollo de esta práctica y cómo la figura del Estudiante de Apoyo incide en el ingreso de cada generación de estudiantes. Es por esta razón, es que los invitamos a completar la información que solicitamos en el formulario.

Desde ya nuestro agradecimiento.

Unidad de Extensión - Servicio de Orientación Psicopedagógica - Departamento de Educación Veterinaria - Programa de Respaldo al Aprendizaje

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

2. Marca solo un óvalo.

Opción 1

3. Previo a tu ingreso a Facultad de Veterinaria; ¿Sabías que contarías con el acompañamiento de Estudiantes de Apoyo durante el Curso Introductorio? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

4. ¿Considerás que la figura de los Estudiantes de Apoyo es interesante dentro del aula? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

5. De acuerdo a la pregunta anterior. Comenta por qué sí o por qué no es interesante *

6. ¿Conversaste o solicitaste información a los Estudiantes de Apoyo? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

7. En caso de haber respondido afirmativamente la pregunta anterior, Indicá qué consulta o solicitud de información les realizaste:

Marca solo un óvalo.

Trámites/ Gestiones

Consulta por lugares físicos (salones, baños, otros espacios de la Facultad)

Asignaturas

Horarios

Becas

Vida Universitaria en general

Materiales de estudio

Técnicas de estudio

Paradas de ómnibus

Barrios de Montevideo

Otros

8. ¿Cuáles de estas vías de comunicación utilizaste con más frecuencia para comunicarte con los Estudiantes de Apoyo?

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy Frecuente	Frecuente	Poco Frecuente	Nunca
Personal clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personal fuera de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Whatsapp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook - Messenger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. ¿Te gustaría ser Estudiante de Apoyo el año próximo? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

Referencias

- Calegari, L. (2012). "Prólogo II". En: Programa de Respaldo al Aprendizaje. Fundamentos Conceptuales de las Tutorías entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República. Programa de Respaldo al Aprendizaje. Montevideo: Udelar.
- Casco, M. (2007). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Coulon, A. (1997). El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria. París: Prensa Universitaria de Francia.
- Duran, D.; Flores, M.; Mosca, A.; y Santivago, C.(2014). "Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas". En: InterCambios, Vol II N°1 diciembre.
- Facultad de Veterinaria, Universidad de la República (2011). Plan de desarrollo estratégico 2011-2015. Montevideo: Fvet, Udelar
- Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Vigotsky, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Editorial Crítica.

**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**

Línea Temática: Prácticas de integración universitária

Camila Alves Fior

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Mail de contacto: cafior@unicamp.br

Resumo

Nas últimas décadas, os países latino-americanos vivenciam uma expansão no número de matrículas nas instituições de ensino superior. Dentre os desafios deste crescimento está a busca por uma oferta de formação de qualidade, num cenário de abertura a um perfil de estudantes distintos, em termos de *Background*, gênero, idade, nível socioeconômico, experiências anteriores e expectativas de formação. Os desafios associados à aprendizagem do aluno e à permanência neste nível educacional têm levado as instituições a traçarem políticas que incorporam experiências que aproximam os estudantes de seus docentes, como também dos seus pares, a fim de favorecer o seu processo de integração, a aprendizagem e a permanência no ensino superior. Diante da importância que os pares exercem na formação do estudante, o objetivo deste trabalho foi analisar, através de uma revisão das produções publicadas nos *Livros de Actas* do CLABES, nos anos de 2011 a 2014, as características de três experiências acadêmicas e que envolvem os pares: Monitoria, Mentoria e Tutoria e as suas contribuições para o processo de permanência do estudante. Trabalhou-se com uma pesquisa bibliográfica, com a análise qualitativa dos dados. Dos 14 materiais analisados destaca-se a maior presença de estudos que abordam o tema Mentoria e Tutoria entre os Pares, sendo que os objetivos dos trabalhos, em sua maioria, priorizam o suporte do aluno na sua transição para o ensino superior. Apresentam programas com foco na aprendizagem, mas também incorporam ações visando superar desafios vividos no ambiente acadêmico. Outra característica da produção analisada diz respeito ao planejamento e acompanhamento na implantação destas ações, fruto de programas institucionais mais amplos. Apesar de centrada na relação entre os pares, é explícita a responsabilidade da instituição sobre as mesmas. Isso é viabilizado pela oferta de suporte, seja através do acompanhamento de docentes ou de outros profissionais, e pela capacitação dos alunos monitores/mentores/tutores. Destaca-se que o impacto de tais experiências para a permanência não é analisado de forma direta, sendo documentadas as contribuições da monitoria e tutoria para a

ampliação dos resultados acadêmicos e para alterações pessoais nos estudantes que podem favorecer a integração ao ensino superior e, conseqüentemente, associar-se a uma maior permanência. Os resultados apresentados sugerem a importância de ações que envolvam as interações com os pares a fim de serem viabilizadas experiências que auxiliem na permanência no ensino superior e criem condições para uma formação diferenciada para todos os estudantes.

Palavras-Chave: Evasão, Relações Interpessoais, Estudantes Universitários, Interações com Pares.

1. Introdução

Nas últimas décadas, diversos países latino-americanos vivenciam um amplo processo de expansão no número de matrículas no ensino superior, viabilizados por políticas públicas voltadas à educação. Certamente, esta ampliação é acompanhada por desafios, dentre os quais se destacam: pensar na qualidade da formação oferecida aos alunos, como também, nas condições que favoreçam a permanência nas instituições.

A evasão escolar é um fenômeno mundial que está presente nos diversos níveis educacionais. Se no Brasil, políticas públicas voltadas ao ensino fundamental têm contribuído para diminuir as taxas de evasão e abandono do sistema escolar, no ensino superior ainda não se observa tal movimento. Mesmo com a criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, através da Portaria SESu/Mec, em 1995, a temática evasão permanece pouco explorada (Bardagi & Hutz, 2009).

Ainda no que diz respeito à evasão, a literatura aponta um conjunto de fatores associados a mesma. Dentre os quais estão: descontentamento com a estrutura do curso, dificuldade em conciliar trabalho com estudo, problemas financeiros, mau desempenho acadêmico, reprovações, problemas no relacionamento professor-aluno, expectativas não correspondidas, fragilidade das escolhas profissionais, falta de informação sobre o curso e a profissão, além de problemas ligados à integração ao contexto universitário, em particular no âmbito das interações sociais (Tinto, 1997; Bardagi & Hutz, 2009).

Apesar de uma diversidade de fatores, ressalta-se que, prioritariamente, as universidades debitam no próprio aluno os motivos associados à evasão (Tinto, 1997; Bardagi & Hutz, 2009). Porém, a evasão é um fenômeno complexo e multideterminado, que inclui a interação entre as características pessoais do indivíduo e aspectos do contexto institucional.

Na literatura há diversos modelos teóricos para se compreender a evasão. Este trabalho adota a perspectiva elaborada por Tinto para a compreensão deste fenômeno. Neste modelo, o autor sugere uma ligação entre as interações dos

estudantes nos sistemas acadêmicos e sociais da universidade, as experiências de sala de aula, a aprendizagem e a persistência.

De acordo com Tinto (1997), a permanência na universidade é o produto de um complexo cenário de interações longitudinais entre fatores pessoais e institucionais. Considera que o estudante ingressa na universidade com um conjunto de atributos que incluem: o *background* familiar, suas próprias habilidades e sua escolaridade anterior. Estes elementos, além de outros compromissos externos do estudante, exercem uma força direta sobre suas metas e compromissos iniciais com o graduar-se e com a instituição, além da intenção de concluir o curso superior. Tais metas e compromissos influenciam a maneira como o estudante irá interagir e se envolver com as experiências institucionais tanto relacionadas ao sistema acadêmico como social. São nesses sistemas, que incluem as aulas, laboratórios, bibliotecas, organizações atléticas, entre outros, que o estudante tem a oportunidade de interagir com seus pares e professores. As experiências com as quais os estudantes se envolvem na graduação têm um impacto direto sobre a integração acadêmica e social na instituição, levando o mesmo a reconstruir suas metas e compromissos iniciais, de forma a influenciarem na sua aprendizagem e na sua decisão de evadir ou não do ensino superior. Porém, tal influência não se dá de forma direta, mas mediada pelo esforço dispendido pelo estudante.

Bean (1982) já apontava que o desempenho acadêmico não é apenas um dos mais importantes preditores para a evasão, mas é uma variável que interage positivamente com outras, afetando a decisão por permanecer ou evadir. Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) sinalizaram, entre conclusões de uma revisão de literatura sobre as contribuições das atividades realizadas fora da sala de aula, que a mais poderosa fonte de influência sobre a aprendizagem do estudante são as relações interpessoais, entre elas, as dos alunos com seus pares. Retoma-se que no modelo de Tinto a aprendizagem influencia diretamente a decisão do aluno permanecer ou evadir.

O reconhecimento das contribuições dos pares no processo de formação do estudante também não é recente. Feldman e Newcomb, em 1969, através da revisão de mais de 1500 estudos sobre a influência do ensino superior no desenvolvimento do estudante, destacam que as experiências de socialização entre os pares exercem papel crucial para os universitários, devido às influências mútuas e recíprocas que exercem entre si (Feldman & Newcomb, 1976).

Chickering e Reisser (1993), ao buscarem compreender o desenvolvimento psicossocial dos estudantes no ensino superior, destacam que, de uma maneira direta, o professor mais importante do universitário é o outro estudante. Complementam que a força da amizade e do grupo de referência é ampliada à medida que a frequência e a intensidade do contato entre os pares aumentam.

Atualmente, estudos empíricos destacam que as interações com os pares são associadas a um conjunto de mudanças e desenvolvimento no estudante universitário, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos e sociais, além de influenciarem, indiretamente, a decisão de permanecer no ensino superior (Pascarella & Terenzini, 2005; Terenzini, Pascarella & Blimbling, 1996; Tinto, 1997). Contudo, a literatura descreve que nem sempre as mudanças às quais tais interações se associam correspondem a aspectos positivos. No geral, as experiências que envolvem conteúdos acadêmicos, como as atividades de monitorias e estudo em grupo, são associadas a mudanças positivas. Mercuri e Fior (2012), em um estudo realizado com uma amostra de 556 estudantes matriculados em uma universidade confessional encontraram, através de análise de regressão logística univariada, que os alunos com menor frequência de interações acadêmicas envolvendo tanto a busca como a oferta de ajuda tinham maior probabilidade de evasão, com um risco quase duas vezes maior de evadirem do que aqueles que estabelecem mais interações com os colegas.

Isso reafirma que não é apenas a presença ou ausência de interações que influenciam o desenvolvimento do estudante, inclusive sua aprendizagem e a permanência, mas o conteúdo e a frequência das interações têm sido apontados como elementos importantes na explicação de tais impactos. Este trabalho considera que dentre os diversos contextos nos quais as interações com os pares podem ocorrer estão aqueles vinculados às atividades formais de Monitoria, Mentoria e Tutoria com pares. Parte-se, ainda, do pressuposto de que a compreensão da produção científica sobre a área e a construção de sínteses são imprescindíveis para avanços na produção do conhecimento e para subsidiar a implementação de ações que minimizem a ocorrência dos fenômenos. Diante disso, o objetivo do presente trabalho é analisar, através de uma revisão da literatura de trabalhos publicados nos *Libro de Actas das Conferencias Latinoamericanas sobre el Abandono de la Educación Superior - CLABES*, entre os anos de 2011 a 2014, as características destas três experiências educacionais e que envolvem os pares: Monitoria, Mentoria e Tutoria entre Pares, e as contribuições para o processo de permanência do estudante no ensino superior.

2. Método

O presente trabalho teve como proposta uma pesquisa bibliográfica a partir do material – *Livro de Actas* – publicados pelas quatro primeiras CLABES, realizadas nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. Inicialmente, optou-se por uma leitura do material apresentado, com destaque para o título e resumo. Foram analisados materiais que tinham menção direta às atividades de tutoria entre os pares, monitoria, mentoria ou termos sinônimos, sendo que na busca foram consideradas as palavras com as suas grafias nos idiomas português, inglês e/ou espanhol. Após esta primeira busca foi realizada uma leitura completa dos materiais e optou-se pela análise de 14 trabalhos

publicados neste período e que atendiam aos objetivos da pesquisa, principalmente no que diz respeito à descrição das características das atividades. Do material analisado, 1 foi publicado em 2011, 5 no ano de 2012, 3 no de 2013 e 5 no de 2014. O desenvolvimento da pesquisa constou de duas fases, que correspondem aos dois objetivos do trabalho. A primeira diz respeito à caracterização das experiências de Monitoria, Mentoria e Tutoria entre Pares, com destaque para a descrição dos objetivos do trabalho e características das intervenções. Na segunda etapa buscou-se identificar as contribuições de tais experiências para a formação do estudante, com destaque para o seu papel tanto para o aluno que oferece o suporte como para o aluno que recebe o suporte, com uma ênfase, para este último, na sua permanência no ensino superior.

3. Resultados e Discussão

Apesar de o presente estudo ter como foco de análise três atividades: Tutoria, Mentoria e Monitoria, dos trabalhos analisados destaca-se que a maioria remete a programas de Tutoria e Mentoria que envolvem os pares. Apenas dois trabalhos diziam respeito à monitoria. Sobre a descrição das atividades de mentoria, constata-se que os trabalhos fazem menção ao termo, como uma referência às ações de *peer mentoring*. Tradicionalmente, mentoria é utilizada como alusão à obra Odisséia. Nesta, Ulisses, antes de partir para a guerra de Tróia, pede a seu amigo Mentor, homem sábio e com experiência, que cuide de seu filho Telêmaco e o ajude no seu desenvolvimento. Assim, dos trabalhos analisados, alguns mantêm a denominação de Mentor para os alunos matriculados em períodos mais avançados e que vão auxiliar no desenvolvimento dos estudantes calouros, descritos por alguns como Telêmacos. Uma vez que, em sua essência, as atividades de tutoria e mentoria são muito semelhantes, optou-se por utilizá-las como sinônimos na descrição dos resultados.

No que diz respeito à caracterização das experiências, as ações de Monitoria estão intimamente vinculadas à oferta de suporte para os estudantes enfrentarem os desafios da vida acadêmica, com práticas que viabilizam apoio para as questões específicas apresentadas nas disciplinas, resgatando suas dificuldades, quer sejam do conteúdo desenvolvido em sala de aula ou de pré-requisitos de modo a propor estratégias capazes de amenizá-las ou até resolvê-las (Felicetti, Gomes & Fossatti, 2013). Assim, as atividades de monitoria têm como foco o auxílio do estudante às tarefas acadêmicas e aos estudos. Isso porque os autores compreendem que as reprovações estão intimamente vinculadas à evasão.

Já as práticas de Mentoria e Tutoria entre os pares dizem respeito a um conjunto de ações que visam a integração do estudante ao contexto do ensino superior. As práticas de Tutoria possibilitam uma articulação entre o ambiente social, acadêmico e, também, administrativo da instituição (Sánchez, 2011). As experiências de Tutorias

entre pares exploram um acompanhamento integral do estudante, no qual também estão incluídos os desafios do âmbito acadêmico, mas que incorporam as transições afetivas e sociais, características desta etapa (Seone et al., 2012). Assim, o objetivo da Tutoria entre pares é focar a trajetória acadêmica do estudante, criando condições para uma maior permanência neste nível educacional.

Um aspecto a ser destacado da produção analisada é que tanto no que diz respeito à Tutoria como à Monitoria, estão inseridas dentro de propostas mais amplas, planejadas, implementadas e que estão sob responsabilidade da instituição. Estes dados reafirmam as colocações de Tinto (1997) e Pascarella e Terenzini (2005) sobre o papel das universidades na implementação intencional de ações que favoreçam não só a aprendizagem do estudante, como também seu desenvolvimento e sua permanência. Num contexto de ampliação do acesso ao ensino superior vivido por diversos países latino-americanos, com ingresso de um perfil distinto de alunos, as instituições têm realizados movimentos muito positivos no sentido de enfrentarem o que descrevem como os seus maiores desafios: aprendizagem e a permanência dos alunos.

Sobre as características das atividades de Tutoria e Monitoria que envolvem os pares, chama atenção que todos os trabalhos analisados contam com a presença de professores que atuam no oferecimento de capacitação e suporte para os alunos desenvolverem suas funções como tutores ou monitores (De León, Mosca & Rubio, 2012). Este encontro entre tutores e docentes ocorre tanto na forma presencial como virtual, mas em todos os trabalhos apresenta a regularidade como uma das principais características.

Nos trabalhos analisados, as experiências de Tutoria e Monitoria foram planejadas para estudantes matriculados em cursos de diversas áreas do conhecimento. Porém, ressalta-se a existência de algumas intervenções direcionadas aos estudantes matriculados nas áreas de Ciências Exatas. Isso se deve pelo baixo rendimento desses alunos em disciplinas que envolvem conteúdos matemáticos, visto que chegam ao ensino superior sem os pré-requisitos necessários a este nível de ensino (Felicetti, Gomes & Fossatti, 2013).

Sobre as características do trabalho, em todos está explícita a importância da preparação dos alunos para exercerem as atividades de tutor ou monitor. Alguns dos trabalhos analisados são continuidade de publicações anteriores que, inicialmente, destacam o planejamento e a capacitação dos alunos e, posteriormente, descrevem as ações realizadas nas práticas de mentoria entre pares (Vega & Ferrat, 2012; Vega & Ferrat, 2013). Há trabalhos nos quais a capacitação acontece no semestre anterior ao ingresso do aluno que receberá o auxílio para o trabalho com tutoria (Jorge & Andrea, 2014). O aluno que oferecerá auxílio, chamado por tutor, *mentor* ou monitor está matriculado em períodos mais avançados no curso, sendo este o recorte utilizado por

todos os trabalhos. Sobre os tutores ou monitores, em algumas produções, esta experiência é remunerada com uma bolsa de estudos aos alunos (Jorge & Andrea, 2014). Há também as intervenções realizadas a partir de trabalhos voluntários (Felicetti, Gomes & Fossatti, 2013) e outras propostas que trazem a tutoria como exigência de atividades obrigatórias, como práticas de estágios ou que ofertam créditos para a finalização do curso (Ramos, De León & Santiviago, 2014; Seoane et al., 2012).

No que diz respeito aos alunos tutorados, os trabalhos envolvem, prioritariamente estudantes ingressantes, mas houve os que incluíram os estudantes estrangeiros, aqueles que já haviam trancado o curso e solicitaram reingresso e, também, alunos ainda matriculados no Ensino Médio. Os encontros dos tutores pares com os alunos são periódicos, previamente agendados, pautados no diálogo e discussões. Em alguns trabalhos o acompanhamento é semanal, outros quinzenais e outros ainda, conforme a demanda do estudante, sendo esta a principal característica da mentoria. A duração dos encontros é variada, com uma média de 45 minutos. Na composição dos grupos, houve intervenções entre duplas: um tutor e um aluno. Não se constatou um número pré-estabelecido de alunos sobre responsabilidade do tutor, mas alguns trabalhos têm apresentado uma quantidade excessiva de alunos para cada tutor, o que dificultará a concretização dos objetivos das ações.

A regularidade das intervenções também varia. Nas práticas de mentoria e tutoria entre pares há uma média de sete encontros entre os alunos. Já no que diz respeito à monitoria e mesmo com um consenso de que a frequência nos estudos é ímpar para o rendimento acadêmico, nos trabalhos analisados também foram encontrados relatos de estudantes que buscam esse serviço uma única vez, principalmente às vésperas da prova. (Felicetti, Gomes & Fossatti, 2013). Isso reflete, inclusive, hábitos de estudo e preparação para as provas emitidos pelos alunos, bem como sinalizam os limites de tais práticas, pouco contribuindo para a aprendizagem e permanência do estudante.

Sobre o segundo objetivo do trabalho, a compreensão do impacto de tais experiências para a permanência dos alunos, constatou-se que nem todos têm como foco a mensuração desta variável de maneira direta. Mas alguns trabalhos apresentam indicadores indiretos que podem se associar à evasão, como rendimento acadêmico. Num estudo longitudinal, Jorge e Andrea (2014) encontram ampliações pequenas no rendimento acadêmico, mas aumento considerável nas taxas de permanência após a participação nas atividades de Tutoria com os Pares. Felicetti, Gomes e Fossatti (2013) também relatam uma melhora nas taxas de aprovação de estudantes que frequentaram regularmente as atividades de monitoria. Estes trabalhos fazem uso de dados institucionais.

No que se refere às Tutorias e Mentorias entre Pares, os benefícios são descritos tanto para os tutores como para aqueles que recebem a tutoria. Normalmente, estes

trabalhos se embasaram no autorrelato dos estudantes, mensurado no final das intervenções e nos registros periódicos dos alunos. Para os mentores os maiores benefícios foram: desenvolvimento das habilidades interpessoais, desenvolvimento de um compromisso com a profissão (Vega & Ferrat, 2012).

Para os alunos de início de curso constata-se o desenvolvimento de um maior sentimento de pertencimento e compromisso com a formação, sendo que essas variáveis associam-se à ampliação do compromisso com a universidade e, conseqüentemente, à permanência do estudante (Vega & Ferrat, 2012). Também se constatou uma maior sensação de segurança para o enfrentamento das adversidades, o fortalecimento dos seus fazeres no âmbito acadêmico e maior participação na vida acadêmica. (Maillard, 2014). Este autor também descreve o desenvolvimento de habilidades de autorregulação que criam condições para uma aprendizagem autônoma dos alunos.

A produção analisada explica tais benefícios pelo fato de que as intervenções que envolvem os pares fornecem atenção personalizada (Vega & Ferrat, 2012) e contextos para a aprendizagem ativa (Ramos, De León & Santiviago, 2014). Além disso, o vínculo entre a díade ou entre o grupo é essencial para o seu funcionamento. É descrito como uma força que potencializa o processo de aprendizagem. Os autores anteriormente citados acrescentam que as atividades de tutoria possibilitam a criação de uma rede de suporte para os estudantes, na qual os tutores funcionam como guias (Jorge & Andrea, 2014). Tal processo é facilitado pelo fato de que ambos os estudantes apresentam o mesmo *status* acadêmico e, também, provavelmente utilizam uma linguagem comum para tornar a ajuda efetiva (Boruchovitch, 1996).

4. Considerações Finais

Da produção analisada é explícita a contribuição das experiências de monitoria, mentoria e tutoria entre pares na formação do estudante. No que diz respeito à permanência, o impacto destas experiências parece não ser direto, mas mediado pelas integrações que proporcionam e pela aprendizagem associada. Além disso, nestas experiências as interações com os pares são distintas visto exigirem a coordenação de conhecimentos, a articulação de ação e a superação de contradições presentes na relação com o outro. Além de estarem sob supervisão de um docente.

Retomando colocações de Coll e Colomina (1998), a prática educativa tem dado muita ênfase às interações entre os estudantes e seus professores. Distante de menosprezar as contribuições destas relações, a concepção de que o par é uma agente educativo importante, sugere que as interações entre os iguais deveriam estar presentes no ensino superior. Com isso, seriam viabilizados caminhos que possibilitem processos de formação diferenciados aos estudantes. Mas lembrando-se das contribuições

apresentadas pela literatura em análise, a instituição deveria assumir o seu papel formal de responsável pelo planejamento e viabilização de tais experiências.

Ressalta-se que as análises apresentadas reafirmam a importância das instituições de ensino superior repensarem a sua formação e incorporarem, dentre as propostas que envolvem metodologias ativas aquelas que enfatizam a interação com os pares. Stigmar (2016), através de uma revisão de literatura das práticas que envolvem aprendizagem entre pares no ensino superior, encontrou amplos benefícios no desenvolvimento de habilidades gerais para os estudantes. Além disso, as experiências de monitoria, mentoria e tutoria entre pares resgatam os propósitos da colaboração e da aprendizagem cooperativa, auxiliam a aprendizagem de diversas estratégias de estudo e possibilitam uma vinculação maior entre os estudantes. As relações interpessoais, além de contribuírem na modelação dos comportamentos humanos, afetam as cognições dos estudantes, fornecendo uma atuação autorregulatória sobre o próprio comportamento (Bandura, 2001).

Porém, não basta apenas a implementação de tais experiências para se atingirem os resultados desejados. O trabalho de toda a instituição é fundamental para a permanência do estudante. Além disso, deve-se ressaltar que o clima institucional influencia o impacto das diversas experiências na formação do estudante. Considerando que as características e os contextos de cada país e de cada instituição influenciam na concretização de tais experiências, estes deveriam ser levados em consideração ao se planejarem atividades de monitoria, mentoria e tutoria entre os pares.

5. Referencias

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Annual Rev. Psychology*, 52, 1-26.
- Bardagi, M.P. & Hutz, C.S. (2009). "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105.
- Bean, J. P. (1982) The Interaction Effects of GPA on Other Determinants of Student Attrition in a Homogeneous Population. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1982. Extraído em 23 de janeiro de 2017 desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED216657.pdf>
- Boruchovitch, E. (1996). Trabalhos em grupo: efeitos positivos e negativos para a aprendizagem. *Tecnologia Educacional*, 24(128), 31-33.
- Chickering, A.W.; Reisser, L. (1993). *Education and identity*. 2.ed. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Coll, C.S. & Colomina, I. (1996). Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In Coll, C.S., Palacios, J., Marchesi, A. (org). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- De León, F., Mosca, A., Rubio, V. (2012). "Otra forma de aprender matemática: una experiencia de Tutorías entre iguales". In Andoain, J.A.G. de e cols. *IICLABES. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Madrid: Departamento de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.
- Feldman, K.A. & Newcomb, T.M. (1976). *The impact of college on students: an analysis of four decades of research*. (4a ed.) Jossey-Bass Publisher: San Francisco, 1976.

- Felicetti, V.L., Gomes, K.A., Fossatti, P. (2013). Acadêmicos que frequentam a Monitoria: comprometimento e aprovação. IIICLABES. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Madrid: Departamento de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.
- Jorge, S. & Andrea, P. (2013). Programa de tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral: estrategia para reducir el abandono en el ingreso. IIICLABES. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Madrid: Departamento de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.
- Maillard, B. (2014). "Tutoría entre pares: un sistema de acompañamiento entre compañeros de primer año y de cursos superiores, como una manera de fortalecer la transición entre la enseñanza media y la educación superior. In Cifuentes, D. N.G. e cols. IV CLABES. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Medellín.
- Mercuri, E & Fior, C.A. (2012). Análise dos fatores preditivos da evasão em uma universidade confessional. In Andoain, J.A.G. de e cols. IICLABES. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Madrid: Departamento de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.
- Pascarella, E.& Terenzini, P.T. (2005). How college affects students: a third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramos, S., De León & Santiviago. (2014). Tutorias entre iguales. Estrategia de orientación universitária. In Cifuentes, D. N.G. e cols. IV CLABES. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Medellín.
- Sánchez, C. (2011) La mentoría entre compañeros en la universidad: un medio para la acogida e integración de los alumnos de nuevo ingreso. In Andoain, J.A.G. de e cols. IICLABES. Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Madrid: Departamento de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.
- Seoane, M., Hernández, O., Movelli, D., Fernandez, M., Piccardo, V., Collazo, M. (2012). Tutoría entre pares: primera experiencia de curso curricular opcional de la Udelar. In Andoain, J.A.G. de e cols. IICLABES. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Madrid: Departamento de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in Higher Education: a critical literatura review. *Mentoring & Tutoring: Partnership em Learning*, 24(2), 124-136.
- Terenzini, P.T, Pascarella, E.T. & Blimling, G.S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a Literature review. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educacional character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6).
- Vega, G. & Ferrat, A. (2012). Diseño y planificación de un programa de mentoría. IICLABES. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Madrid: Departamento de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.
- Vega, G. & Ferrat, A. (2013). Implantación de un programa de mentoría en la carrera de ingeniería automática del instituto superior politécnico "José Antonio Echeverría" De Cuba. IIICLABES. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Madrid: Departamento de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.

FACTORES QUE FAVORECEN LA PERMANENCIA EN UN PROGRAMA DE BACHILLERATO A DISTANCIA

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono

GARCIA TREVIÑO, María del Roble. Universidad de Guadalajara. México
mdelroble@hotmail.com

ESTRADA DE LEÓN, Adriana Loreley. Universidad de Guadalajara. México
loreleyestrada@hotmail.com

LÓPEZ SALAZAR, María Enriqueta. Universidad de Guadalajara. México
lopez_salazar@hotmail.com.uson.mx

Resumen. La permanencia, como resultado que favorece la finalización de los estudios pre-universitarios con estudiantes adultos a distancia, se logra no solamente con la construcción de una trayectoria académica aceptable y que vaya cumpliendo con los requisitos administrativos normados por la institución. Sino que es también el resultado de una serie de estrategias de adaptación implementadas por los estudiantes en cuatro ámbitos de su contexto: personal, familiar, laboral y social. Una revisión a la literatura relacionada con la permanencia de los estudiantes señala que existen, desde el campo de la motivación intrínseca y extrínseca, variables que favorecen la permanencia de los estudiantes hasta lograr la finalización de los estudios. Los resultados que se obtuvieron en este caso de estudio demuestran que el factor de permanencia más favorable es la organización del tiempo, seguido por el propósito de continuar los estudios a nivel superior. Este estudio de caso se llevó a cabo con trece estudiantes adultos egresados de un programa de bachillerato en una modalidad completamente a distancia, a través de una plataforma virtual de aprendizaje. El objetivo fue conocer, desde la experiencia vivida por los estudiantes, cuáles fueron los factores que favorecieron su permanencia hasta la finalización de los estudios. Se aplicó una entrevista semiestructurada de la cual emergen las categorías que permitieron identificar los factores principales de permanencia.

1. Introducción

Los estudiantes a distancia se caracterizan principalmente por ser estudiantes adultos que trabajan, y que además cumplen con otras responsabilidades como la paternidad, aunado a esto el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación exige de aquéllos el desarrollo de habilidades y competencias para enfrentarse a nuevas formas de aprender dentro de la sociedad de la información. El rol del estudiante ha evolucionado de tal manera que ahora se le caracteriza como un estudiante virtual. Para Palloff & Pratt (2003), un estudiante virtual se caracteriza por cumplir alguno de los siguientes atributos: es, predominantemente, un estudiante adulto, que toma cursos en línea porque estos les permiten continuar trabajando a tiempo completo, y atender sus obligaciones familiares a través de envíos en cualquier tiempo y en cualquier lugar, siempre y cuando tenga el equipo necesario y la conexión a internet. De acuerdo a estos autores, para que un estudiante virtual tenga éxito es necesario que reúna ciertas características y condiciones tales como, tener acceso a una computadora y una conexión de alta velocidad, además de las habilidades para usarlos; estar dispuesto a compartir experiencias o detalles sobre su vida, su trabajo y otras de tipo educativas con la finalidad de conocer el contexto del estudiante; no encontrar obstáculos ante la ausencia de señales auditivas o visuales en el proceso de comunicación. Agregan además que un estudiante virtual se mantiene auto-motivado y es auto-disciplinado. Por otra parte, el estudiante virtual está dispuesto a comprometer semanalmente una cantidad significativa de tiempo a sus estudios. Finalmente, el estudiante virtual tiene o es capaz de desarrollar pensamiento crítico y considera que el aprendizaje de alta calidad puede ocurrir en cualquier parte y cualquier momento y no solo en el salón de clases.

En este sentido, Rama (2006) considera que la necesidad de continuar una preparación a lo largo de la vida, la educación en casa a través del internet y el uso de tecnologías de información y comunicación, se está convirtiendo en una forma de vida para las personas que trabajan, principalmente los adultos de ahí que las universidades deben atender a los estudiantes que trabajan, estudiantes maduros, estudiantes a medio tiempo, estudiantes durante el día, estudiantes de noche, estudiantes de fin de semana, estudiantes que viajan, personas que trabajan, personas que dejaron incompletos los estudios en alguna etapa de su formación y que están regresando a las aulas “virtuales” por ser la opción que más se adapta a su vida.

Los factores que llevan al abandono o la perseverancia han sido identificados en diversos estudios (McGivney, 2004; Castles, 2004; Simpson, 2003; Willging & Johnson, 2009; Granados Garcia Tenorio, 1991; Morante Milla, 2005; Kemp, 2002;

Bourdages, 1996) en los cuales se ha encontrado que algunas de las razones dadas por los estudiantes que optan por la educación a distancia como: *la dificultad de asistir a la educación presencial, la falta de tiempo y los compromisos familiares*, son en algunas ocasiones, las mismas razones por las que toma la decisión de abandonarlos.

A decir de McGivney (2004), en educación a distancia existe un fuerte vínculo entre las complicadas vidas profesionales y personales de aquéllos que eligen esta modalidad, y la probabilidad de terminación. Ella considera que los estudiantes adultos a menudo dejan los cursos antes de la terminación por "*hechos de la vida*" tales hechos están relacionados con el trabajo, con la casa y con familia, y en otros casos hacen referencia a motivos de salud. Por otra parte, señala también como factores que contribuyen a la persistencia la motivación, el apoyo de la familia y los amigos, el apoyo financiero, una buena información y asesoramiento previo, la calidad en los contenidos del curso, una tutoría efectiva, el apoyo por parte del grupo de aprendizaje, y un sistema de seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono.

Por su parte Castles (2004), apoyada en los resultados de un estudio cualitativo, señala que los factores que pueden afectar al estudiante adulto pueden clasificarse en tres grupos: el primero de ellos está conformado por factores sociales y ambientales como el tiempo y el espacio disponible para el estudio, los empleadores, la capacidad para tomar parte en los tutoriales en otras instituciones, el apoyo de personas cercanas y la organización de las actividades sociales. El segundo grupo corresponde a factores intrínsecos como la presencia de enfermedades, el duelo por la muerte de un ser querido, el desempleo y la falta de apoyo por parte del empleador. También se incluyen el cuidado de menores o personas adultas y los niveles de adaptación de los estudiantes a las tensiones cotidianas de la vida. Al tercer grupo le corresponden los factores traumáticos, por ejemplo aquí se considera la actitud de los estudiantes, como la motivación, y sus cualidades como la persistencia, la resistencia a su capacidad de afrontamiento, así como sus métodos de estudio. En la tabla I, podemos encontrar una lista detallada de los factores atribuibles dentro de cada uno de los tres grupos mencionados.

Tabla I. Factores que afectan a la persistencia de estudiantes en la Universidad Abierta (*Open University*).

Factores sociales y ambientales	Factores traumáticos	Factores intrínsecos
1. Conflictos con las demandas familiares	1. Sin crisis de la familia	1. Compromisos con las actividades de la vida
2. Apoyo del tutor	2. Buena salud física	2. Una estrategia apropiada para el aprendizaje
3. Reducción de la vida social	3. Sin problemas crónicos de familia	3. Enfoque de control interno
4. Apoyo de los amigos	4. Sin cambios importantes en cualquier área de la vida	4. Motivación y necesidad de persistir en el aprendizaje
5. Actitud de los padres a la educación	5. Una selección eficaz de estrategias de afrontamiento	5. Gestión de la vida positiva
6. Apoyo de otros estudiantes		

7. Experiencias de educación temprana	6. El éxito en el estudio	6. Personalidad efectiva (sentido de coherencia)
8. Ventajas sociales, económicas y educacionales.	7. Valoración positiva de la amenaza	7. Resistencia/Tolerancia a la frustración
9. Apoyo del trabajo	8. Buena interacción con la Institución	8. Optimismo
10. Juego de roles « malabarismos »	9. Habilidades para la resolución de problemas	9. Autoconfianza
11. Apoyo de los compañeros	10. Sin factores de estrés adicionales	10. Capacidad de organización (gestión de tiempo)
12. Efectos del grupo social	11. Sin exceso de trabajo estresante	11. Actitud positiva para los desafío y para el cambio
	12. Sin estrés financiero en particular	12. Voluntad para comprometerse con metas a largo plazo

Fuente: Elaboración propia a partir de: *Persistence and The adult learner. Factors affecting persistence in Open University.* Jane Castles. P. 166-172.

2. Objetivos del estudio

Este estudio es parte de una investigación más amplia que explora el uso de estrategias de adaptación y su efecto sobre la perseverancia de estudiantes adultos en un programa de bachillerato a distancia. En este trabajo, se presentan los resultados al examinar los factores que favorecieron la permanencia y por lo tanto la finalización de los estudios de un grupo de estudiantes adultos que cursaron el bachillerato a distancia, programa educativo del nivel medio superior, ofrecido en una universidad mexicana y a través de su sistema virtual. El objetivo planteado fue identificar los factores que favorecieron la permanencia y el logro de la finalización de los estudios. Los trece documentados se analizaron desde la perspectiva de los factores que, según Castles (2004) pertenecen a los factores intrínsecos. Esta parte de la investigación se llevó a cabo con 13 de los 45 egresados de la cohorte 2007-2009.

3. Metodología

Se trata de un estudio de tipo exploratorio a partir de una perspectiva cualitativa ya que el objetivo de la investigación cualitativa es explicar un fenómeno humano o social a través de diversas técnicas de colección y análisis de datos (Paillé & Mucchielli, 2003). En este mismo contexto, de acuerdo con Trudel *et.al.* (2007) la investigación exploratoria sirve para producir conocimientos sobre fenómenos desconocidos o bien lleva a clarificar un problema que no está bien definido. La selección de los participantes se realizó a partir del siguiente criterio de inclusión: egresados del programa educativo de bachillerato a distancia en el año 2009, quienes habían cumplido con todos los créditos exigidos por el programa y habían obtenido su certificado. La cohorte fue elegida por el interés que suscitó la implementación del programa educativo a dos años de su entrada en funciones en el año 2007, e indagar qué hicieron los 45 de los 98 estudiantes que finalizaron. Las dificultades de campo para el levantamiento de datos solamente permitieron establecer contacto directo con

13 estudiantes de dicha cohorte, mismo que accedieron a la entrevista presencial semiestructurada. Las preguntas que se plantearon en la entrevista semi-estructurada se construyeron a partir de del modelo causal de Kember (1995) en donde se indaga sobre los tipos de estrategias de adaptación que implementan los estudiantes en los ámbitos personal, social, laboral y familiar.

Las categorías resultantes se establecieron a partir del análisis de contenido de las respuestas a tres preguntas: *1) ¿Cuáles fueron las principales dificultades a las que te enfrentaste como estudiante a distancia? 1a. ¿Qué hiciste para superarlas? y 3) ¿Cuáles fueron los motivos te hicieron perseverar hasta terminar?* El levantamiento de datos se hizo vía telefónica, vía Skype y cara a cara, de acuerdo a las circunstancias y localización de los participantes. Una técnica de análisis de frecuencias nos permitió establecer cinco grandes categorías: 1) organización del tiempo, 2) propósito de la meta, 3) alta motivación, 4) tener un mejor empleo y 5) continuar con la licenciatura. De esta manera se procedió al análisis e interpretación de resultados que se describen a continuación.

4. Resultados

Encontramos cinco factores que se repitieron con mayor frecuencia en cada uno de los 13 encuestados, dichos factores fueron: el propósito de meta, alta motivación, tener el bachillerato incompleto, tener un mejor empleo, continuar la licenciatura, y finalmente, organizar el tiempo. La Figura 1 nos muestra el porcentaje en que fueron mencionados cada uno de estos elementos, y en dónde destacan el propósito de meta y la organización del tiempo con un 76.90% de las veces en que fue mencionada como estrategia para perseverar, le sigue el deseo de continuar la licenciatura con un 69.20%. Finalmente con el mismo porcentaje de 46.20%, una alta motivación, tener el bachillerato incompleto y aspirar a un mejor empleo.

Observamos que en el estudiante a distancia, desarrolla su vida de “académica” en sus ámbitos familiares, laborales y sociales, y que es en éstos ámbito en donde implementa estrategias para perseverar hasta terminar su programa. Debemos señalar que un estudiante con un alto grado de motivación y con una meta clara por alcanzar, desarrolla estrategias en dichos ámbitos para no abandonar sus estudios.

Una de estas dificultades es la adaptación a la modalidad, recordemos que se trata de una modalidad completamente en línea, ya que para la mayoría de los estudiantes adultos, implica, además de retomar los estudios después de varios años sin estudiar, el enfrentarse a una nueva forma de aprender a través de la virtualidad. Ya no se asiste a una escuela, y ya no se tiene a un profesor hablando frente al grupo de estudiantes, ahora las tecnologías son el medio para comunicarse con el asesor, con las guías de estudio y con los materiales, y a través del trabajo realizado y evidenciado, es como se va demostrando el aprendizaje y es evaluado. Ante esta situación, los estudiantes adultos buscan los medios para ir solventando estas dificultades y quienes encuentran las formas para lograrlo, a través de estrategias hacen de la perseverancia una cualidad que los acompaña hasta el logro de sus objetivos.



Figura 1. Percepciones de los estudiantes desde su experiencia en un programa de bachillerato a distancia. Fuente: elaboración propia a partir análisis de frecuencias en respuestas de entrevistas.

5. Conclusiones

Abandono y perseverancia son fenómenos en el ámbito educativo que deben ser estudiados al mismo ritmo con el que avanzan y cambian los contextos educativos, desde las primeras teorías del abandono, en circunstancias muy específicas, hasta nuestros días, los sistemas educativos se han innovado en todos los sentidos, por lo tanto, es preciso renovar los enfoques y características de los actores involucrados en la tarea educativa.

En cuanto a la persistencia, como fenómeno opuesto al abandono, ésta adquiere un lugar importante dentro del interés de algunos investigadores ya que los resultados obtenidos son defendidos desde dos ángulos, por una parte, como logro institucional y por otro lado como logro individual, es así que se requiere de estudios sistematizados para establecer cómo y en qué grado dicha conducta es atribuible a uno u a otro y como se pueden mejorar las condiciones para aumentar los índices de permanencia en las universidades.

Una investigación adicional en este campo sería de gran ayuda para los agentes involucrados en el acto educativo como son los directivos, los diseñadores de contenidos curriculares, los diseñadores instruccionales, los coordinadores de los

programas, los evaluadores internos y externos así como los tutores y los docentes, con la finalidad de considerar sistemáticamente los factores externos que permean la vida de los estudiantes adultos en una modalidad a distancia. Por añadidura, las condiciones de vida de estos estudiantes están determinadas por las situaciones familiares, laborales y sociales por las que los estudiantes atraviesan, de tal forma que universidades e instituciones educativas además de cumplir con las funciones de docencia, investigación y extensión entre otras, deben ser instancias que favorezcan la integración cultural entre el individuo y su entorno.

Por otra parte, se recomienda encarecidamente a los investigadores utilizar los resultados de este tipo estudios para profundizar en las formas de desarrollar en los estudiantes otro tipo de competencias con las que puedan implementar estrategias de adaptación tanto en un ambiente educativo presencial como virtual, y que van a contribuir al logro de sus objetivos, fortaleciendo su perseverancia en detrimento de su decisión de abandonar antes del logro de su meta. En este sentido, Castles (2004) opina que si los factores que contribuyen al éxito de los estudiantes pueden ser identificados, priorizados y ponderados, entonces una mejor orientación profesional puede ser otorgada a los estudiantes para éstos que continúen. Coincidiendo con Palloff & Pratt, encontramos que cuando un estudiante adulto se mantiene auto-motivado y es auto-disciplinado, la expectativa para que permanezca hasta la finalización es bastante alta en un sistema virtual.

6. Referencias

- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Distances*, 1(1), 51–68.
- Castles, J. (2004). Persistence and the adult learner: factors affecting persistence in Open University students. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 166–179.
- Granados Garcia-Tenorio, P. (1991). *Análisis del fenómeno del abandono en las universidades abiertas*. UNED.
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Educational Technology.
- Kemp, W. C. (2002). Persistence of Adult Learners in Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 65–81.
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19(1), 33–46.
- Morante Milla, A. (2005). Influencia de factores relacionados con la actividad profesional sobre la perseverancia en estudios universitarios on-line. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal/Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 2(1).
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners* (1ra.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rama, C. (2006). *La Tercera reforma en educación superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Simpson, O. (2003). *Student retention in online, open and distance learning*. London: Kogan Page.

Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). «La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?». *Recherches Qualitatives*, 5, 38-45

Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 115–127.

ANÁLISIS DE LA DESERCIÓN TEMPRANA EN LAS SECCIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – COLOMBIA A PARTIR DE CONTROL ESTADÍSTICO DE PROCESOS

Línea Temática (Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono)

Luisa Fernanda Montoya Salazar^a

Juliana Andrea Arias Vergara^b

Laura Manuela Guerrero Zapata^c

Olga Cecilia Usuga Manco^d

Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ingeniería, Universidad de Antioquia, UdeA

Resumen. La deserción universitaria es una problemática que no solo afecta al estudiante que abandona sus estudios sino a las instituciones de educación superior, al sistema educativo y a la sociedad en general. De acuerdo a esto, se han llevado a cabo diversos estudios para analizar la deserción por Facultad en la Universidad de Antioquia - Colombia, sin embargo, se encuentra que respecto a la deserción temprana en las seccionales de la Universidad el análisis es incipiente, representando este, el objetivo fundamental del presente trabajo. Dicho fenómeno es estudiado desde el semestre 2002-2 hasta 2015-2, con la intención de observar el impacto de la Política Nivel Cero en la problemática, la cual fue implementada por la Universidad como mecanismo de cualificación de los aspirantes, uno de los factores, que, según la literatura, influye significativamente en el abandono del sistema educativo. Para seleccionar y analizar el indicador, se realizó previamente una contextualización de la problemática para identificar las posibles variables influyentes y así, a partir de distintas herramientas de control estadístico de procesos como diagrama de Causa y Efecto, diagrama de Pareto, Análisis de Modo y Efectos de Fallas (AMEF), histogramas y cartas de control de atributos, tener un panorama de la deserción temprana en las seccionales de la Universidad de Antioquia - Colombia. Los resultados obtenidos en las cartas de control permitieron concluir que los niveles en la tasa bruta de deserción temprana disminuyeron notablemente luego de implementada la Política Nivel Cero, por lo que es necesario que los esfuerzos por parte de las unidades administrativas y académicas continúen proponiendo estrategias eficientes que mejoren la calidad en el sistema educativo. Finalmente, de acuerdo a los resultados obtenidos, se sugiere implementar esta metodología de trabajo al análisis de distintos procesos sociales

como lo es la deserción universitaria, de modo que facilite la toma de decisiones y conlleve al mejoramiento continuo de los distintos procesos analizados.

Palabras Clave: Deserción Universitaria, Política Nivel Cero, Herramientas Estadísticas, Indicadores, Control Estadístico de Procesos.

1. Introducción

La calidad de la educación es un factor trascendental en el desarrollo de un país, por tal razón es importante medirla para evaluar el avance de las competencias básicas de los estudiantes en los diferentes ambientes de aprendizaje respecto a las metas de calidad planteadas por el Ministerio de Educación Nacional. Para las instituciones de educación superior y los programas académicos, la acreditación es el reconocimiento por parte del Estado que corresponde al instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad educativa. Por lo tanto, para monitorear constantemente la prestación del servicio educativo es necesario tener en cuenta indicadores que brinden información real de la situación educativa del país. Para construir y analizar los objetivos, es fundamental identificarlos a partir de la política educacional (Sauvageot, 1999).

En Colombia, por ejemplo, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha definido 183 objetivos, donde dicho proceso de acreditación también se lleva a cabo a través de la evaluación de la calidad realizada por la institución misma, por pares académicos externos y por el CNA, correspondiente esta, a la evaluación final realizada dentro de este proceso y con la cual, se reconoce como tal la calidad de la Universidad (Consejo Nacional de Acreditación, 2013).

Es común ver como el mejoramiento continuo es aplicado en gran medida a procesos industriales, sin embargo, es importante asociarlo a procesos sociales como los educativos, de hecho, el control de la calidad, según Ishikawa (1992), está vinculado desde sus orígenes con la educación a distancia, brindando así importantes herramientas de análisis. El ciclo de calidad, dentro de sus cuatro etapas: planear, hacer, verificar y actuar (Padula) y la metodología Six Sigma, acompañada de herramientas como la matriz DOFA y el diagrama causa-efecto, orientados a medir y mejorar la calidad de los sistemas (Arango & Ángel, 2012), permiten obtener información valiosa para proponer planes de acción encaminados al mejoramiento continuo del sistema de educación superior.

Es así, como uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones universitarias, concierne a los altos niveles de deserción académica en el pregrado, donde el concepto de deserción se refiere al abandono del proceso formativo por parte del estudiante, de manera voluntaria o forzosa. Esta problemática requiere que el sistema educativo distinga los distintos tipos de deserción e identifique las

características que le son propias (Rey & Diconca, 2015). De acuerdo con Guzmán, et.al (2009), la deserción con respecto al tiempo se clasifica en: *deserción precoz*: individuo que habiendo sido admitido por la universidad no se matricula, *deserción temprana*: individuo que abandona sus estudios en los primeros semestres del programa y *deserción tardía*: individuo que abandona los estudios en los últimos semestres. Según el Ministerio de Educación Nacional (2011), la Universidad de Antioquia presenta la tasa de deserción universitaria más baja comparada con el promedio de las instituciones públicas (43,4%), es decir, que aproximadamente 4 de cada 10 estudiantes abandonan su proceso formativo, sin embargo, la situación requiere un análisis permanente dado que dichas cifras dejan ver como es el desempeño académico de la institución y de los distintos actores que intervienen en el proceso.

Algunas de las metodologías cuantitativas para analizar la deserción universitaria son propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que implementa el modelo de riesgo proporcional, propuesto por Guzmán, et.al (2009), para incluir el efecto de las variables predictoras, en el que se implementa distintas funciones de confiabilidad, correspondiente a una característica importante dentro del análisis de calidad. Otros autores como Castaño, et.al (2006), utilizaron el modelo adoptado por el MEN y, además, un modelo de duración, que permite conocer cuando los estudiantes presentan mayor riesgo de desertar. También se proponen modelos econométricos para analizar la problemática, como el caso de Villa, et.al (2013), llevado a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá y Montes, et.al (2010), en la Universidad EAFIT, donde abarca una perspectiva tanto transversal como longitudinal. Los estudios encontrados coinciden en que los factores más relevantes son, factor académico entendido como el desempeño del estudiante en su programa académico, factor personal presenta los elementos internos de la persona frente a su proceso, factor socioeconómico es el ambiente que rodea al estudiante y factor institucional revisa la relación entre el estudiante y la universidad (Margarita & Suárez, 2010).

Además de lo anterior, el control de la calidad permite también analizar, qué tan capaz es un proceso de cumplir con sus especificaciones y que a pesar de que dicha metodología tiene una amplia utilización en la industria, es posible utilizar indicadores de calidad para analizar algunos determinantes en el proceso educativo como lo es la deserción universitaria. Mosquera y Artamónova (2011), inician este análisis determinando cuáles factores son los que más influyen en que un estudiante abandone sus estudios, luego de hallados y evaluados, analizan qué tan capaz o no es la institución de mejorar esta problemática y de cumplir sus metas, cumpliendo previamente con que el proceso debe estar bajo control y que los datos se deben ajustar a una distribución normal, dado que si se trabaja con los datos obtenidos, sin ser normalizados, se pueden llegar a conclusiones erróneas como que el proceso es capaz de cumplir con lo que se propone, cuando realmente no es así.

El Consejo Académico de la Universidad de Antioquia en el año 2010, a través del Acuerdo Académico 376 crea el programa Nivel Cero como una política que está dirigida a aspirantes a programas regionalizados y surge como un mecanismo para contrarrestar la diferencia objetiva entre la educación primaria y la educación secundaria del Valle de Aburrá, y demás niveles del resto del departamento, situación que influye negativamente en el ingreso de los aspirantes a la Universidad. Es así, como con este tipo de estrategias, en el año 2011, fue entregado por primera vez el Premio a la Mejor Experiencia de Regionalización de la Educación Superior a la Universidad de Antioquia, dado que a partir de distintos esfuerzos las unidades académicas y administrativas han logrado fomentar el acceso a la educación superior en diferentes regiones del país. Por tal razón, es que el objetivo fundamental de este trabajo es analizar la tasa bruta de deserción temprana en las seccionales de la Universidad de Antioquia de modo que permita evaluar el impacto de la Política Nivel Cero en la problemática y así evaluar si este tipo de estrategias garantizan educación de calidad e inclusiva, donde se tengan presentes los diversos sectores de la población (Goldenhersch & Saino, 2011).

2. Metodología

Inicialmente se identificó que el Modelo Estándar de Control Interno (MECI), es el modelo de gestión utilizado por la Universidad de Antioquia, el cual a partir de distintos módulos y componentes diseñados por la misma institución indican el cumplimiento o no de los elementos de control requeridos por el MECI, sugeridos por el manual técnico del Departamento Administrativo de la Función Pública para el Estado Colombiano (2014). Conocido el modelo de gestión, se continuó con la aplicación del ciclo PHVA, el cual es una herramienta de mejoramiento continuo, donde inicialmente se planean los objetivos y cómo lograrlos, seguido del hacer, que consiste en la implementación de los cambios o acciones necesarias para lograr lo planteado, luego verificar, lo cual se refiere a un periodo de prueba para medir y valorar la efectividad de las acciones aplicadas y por último, el actuar que son las correcciones y modificaciones necesarias para volver a comenzar el ciclo, y así poder observar el estado del proceso de deserción de la Universidad y ante cualquier problema en el proceso poder tomar acciones preventivas y correctivas de manera adecuada (Zapata, 2016).

Una vez identificados los elementos que permiten medir la gestión, se procedió a determinar las variables de interés en el proceso de deserción universitaria, para esto se utilizó una base de datos suministrada por la Vicerrectoría de Docencia, donde las variables fueron agrupadas en factores individuales y académicos. Se hizo un análisis a partir del diagrama de Pareto, el cual permitió comprender que la Naturaleza del colegio y el Rendimiento Académico son las variables que tienen mayor impacto en la problemática, sin embargo, para un mejor análisis se aplicó la herramienta de Análisis

de Modo y Efectos de Fallas (AMEF), que permitió evaluar las fallas más comunes que se presentan en el proceso de deserción universitaria.

Se determinaron los indicadores de deserción temprana, deserción por promedio y deserción tardía, de acuerdo a los resultados arrojados en los pasos anteriores. Se usó nuevamente el diagrama de Pareto, de modo que permitiera elegir el indicador crítico que explicara en gran medida la problemática. Es así como se llegó a la de tasa bruta de deserción temprana, que arrojó la mayor frecuencia, 73% aproximadamente, indicando que debía ser evaluado inmediatamente. Adicional a esto, un estudio realizado por el Ministerio de Educación Superior (2012), encontró que dicho indicador, es significativamente crítico.

Para comprender como ha variado la deserción universitaria en las seccionales de la Universidad de Antioquia, se empleó la herramienta de mejoramiento continuo, cartas de control, teniendo como referencia la aplicación de la Política de Nivel Cero en las diferentes regiones en las que tiene presencia la Universidad. De acuerdo al tipo de proceso, se eligió la carta de control- P, dado que el grupo de estudiantes evaluados en cada semestre varía y que, además, lo que se quiere saber es si el estudiante deserta o no, representando un proceso binomial. Determinados dichos parámetros, se verificó el cumplimiento del criterio de normalidad para la tasa bruta de deserción temprana, donde se utilizaron pruebas tanto gráficas como analíticas. Una vez evaluada la normalidad del indicador, se analizaron los puntos fuera de control (fuera de los límites) y los comportamientos no aleatorios, además, se calculó el índice de inestabilidad, que permitió comprender que tan inestable fue la tasa bruta de deserción temprana a través del tiempo y finalmente, poder determinar el impacto que tuvo la Política Nivel Cero en los niveles de deserción temprana de las seccionales de la Universidad de Antioquia.

3. Resultados

Antes de llevar a cabo cualquier metodología cuantitativa, con el diagrama causa-efecto se pretendió identificar algunas causas que influyen en el abandono del proceso formativo de los estudiantes universitarios. La Figura 4 muestra que las diferentes causas asignadas al proceso de deserción universitaria se agruparon en factores institucionales, académicos, individuales y socioeconómicos, los cuales pudieron ser identificados con la ayuda de las dependencias de Bienestar Universitario y Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

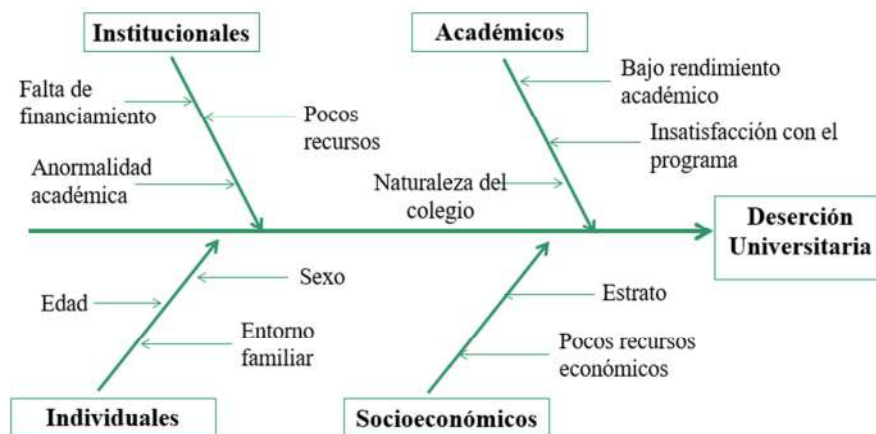


Figura 4. Diagrama causa-efecto deserción universitaria

Fuente: Elaboración propia

Determinado esto, se utilizó un diagrama de causa y efecto para determinar de manera más específica y en concordancia con los datos suministrados por la Vicerrectoría de Docencia, las variables que representaban el proceso de deserción universitaria, en el que se llegó a que el rendimiento académico, la naturaleza del colegio, el estado civil y el género, tienen una influencia significativa en el proceso, dichas variables se agrupan en los factores de mayor impacto, como lo son para las dos primeras variables, el factor académico y para el resto el factor individual. Las frecuencias de las variables descritas se representaron gráficamente a través de un diagrama de Pareto, para comprender cuál de estas variables afectaba más la problemática. Del diagrama se concluyó que las variables que representaban la deserción universitaria eran la variable naturaleza del colegio y rendimiento académico.

Se utilizó la herramienta de Análisis de Modo y Efectos de Fallas (AMEF), para un mejor análisis de la problemática, donde para la primera variable, referente a la naturaleza del colegio, se dedujo como posible falla la mala calidad de los colegios públicos, para la cual sus posibles causas de modo de falla fueron la baja calidad del docente, la falta de recursos, la escases de ayudas académicas y el inadecuado contenido del plan de estudios, mientras que para la variable de rendimiento académico, su posible falla sería el bajo rendimiento académico, con posibles causas como las metodologías erróneas de estudio, la insatisfacción con la carrera, la falta de apoyo y la inconformidad con la modalidad de estudio.

Se determinaron los indicadores más relevantes, de los cuales a partir de un proceso de selección se llegó al más crítico de ellos. Con el diagrama de Pareto, Figura 2, se realizó una comparación cuantitativa y ordenada de cada uno de ellos, en la que se observó que la tasa bruta de deserción temprana arrojó la mayor frecuencia, indicando

que los esfuerzos de las diferentes unidades deben centrarse en disminuir los niveles de este tipo de deserción.

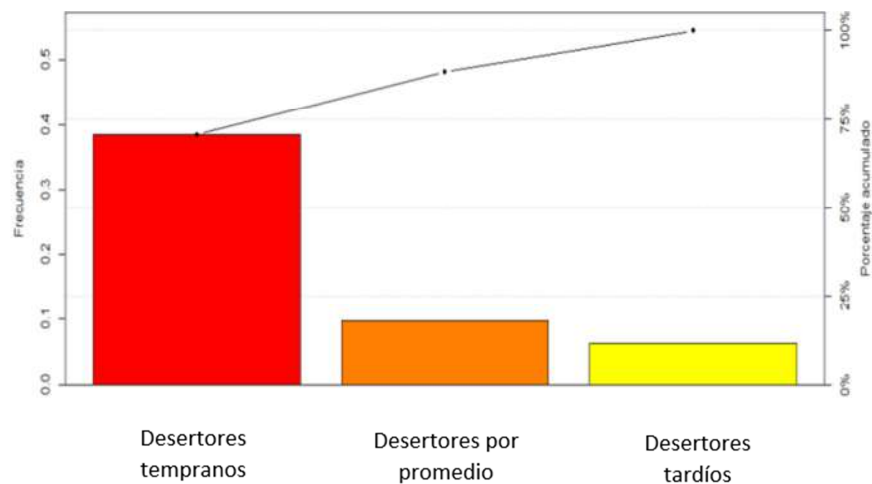


Figura 5. Diagrama de Pareto criticidad de indicadores

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, para poder aplicar la herramienta de carta de control, fue necesario cumplir con el criterio de normalidad. Se realizaron algunas pruebas analíticas, tales como Shapiro-Wilk, Anderson-Darling y Jarque Bera, con un nivel de significancia del 0.05, las cuales indicaron que la proporción de estudiantes desertores que cursan cuatro o menos semestres tiene un comportamiento normal. De acuerdo a esto, se seleccionó la carta de control p, dado que se considera que el proceso es binomial. Se calcularon los límites de control de la carta a 3σ , implicando un $L=3$, sustentando esto a partir de las propiedades de dicha distribución, Gutiérrez & De La Vara (2009).

La Figura 6, corresponde a la carta de control de la tasa bruta de deserción temprana para la fase de ajuste con el límite superior variable y el límite inferior igual a cero, dado que es la situación que se espera con la problemática, lograr niveles de deserción universitaria mínimos.

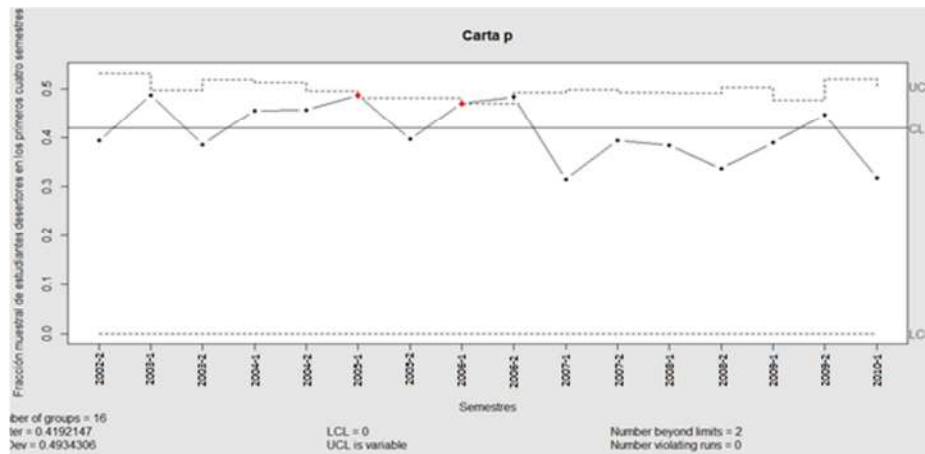


Figura 6. Carta de control p de la tasa bruta de deserción temprana

Fuente: Elaboración propia

Dado que hay 2 puntos por fuera del límite superior de control, como lo muestra la Figura 6, y no se observan comportamientos no aleatorios, se procedió a calcular el índice de inestabilidad, el cual indica que la tasa bruta de estudiantes que desertan al cursar cuatro o menos semestres en las seccionales es muy inestable a través del tiempo.

No se pudo determinar las causas especiales de variación de los 2 puntos que estaban por fuera de los límites, por lo que no fue posible llegar a la fase de monitoreo ni analizar la capacidad del proceso. Sin embargo, para tener una idea de cómo está la problemática luego de ser implementada la Política Nivel Cero, se muestra la carta de control p desde los semestres 2002-2 hasta 2015-2 observada en la Figura 7. Con esta carta de control se observó que los niveles de la tasa bruta de deserción temprana en las seccionales de la Universidad de Antioquia, disminuyen, luego de implementada la Política Nivel Cero, observando así, que está cumpliendo con el objetivo de cualificar a los aspirantes, además de contribuir al mejoramiento de la problemática dado que según la literatura, el nivel académico previo a ingresar a la universidad representa una influencia importante en la decisión de un estudiante de abandonar o no su proceso formativo.

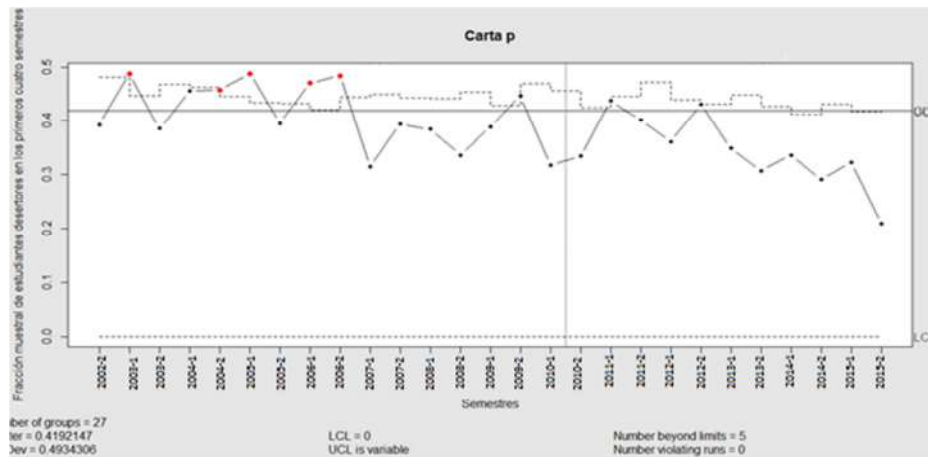


Figura 7. Carta de control p para la tasa bruta de deserción temprana

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

De acuerdo al análisis realizado, se observó que a pesar de que la tasa bruta de deserción temprana en las seccionales de la Universidad de Antioquia representa un proceso que se encuentra inestable, gracias a la Política Nivel Cero se logró que los niveles de este indicador disminuyeran de manera considerable, sin embargo, es necesario que las unidades administrativas y académicas realicen de manera disciplinada y oportuna un monitoreo a cada una de las casusas tanto comunes como especiales que pueden estar interviniendo en la problemática, pues de este modo los esfuerzos no se verían reflejados, dado que no basta con desarrollar iniciativas si no se garantiza que con la implementación de estas se contribuya al mejoramiento de la deserción y a la calidad educativa, monitoreando continuamente la política establecida.

Finalmente, se consideró efectiva esta herramienta debido a que, al analizar cualquier tipo de proceso, es mucho más fácil comprenderlo de forma gráfica y visual, sumándole a esto, que es una técnica que permite mantener un control estadístico de la situación, prevenir defectos, realizar ajustes que se requieran y seguir mejorando en cada momento.

5. Trabajos Futuros

La primera línea de continuación de esta investigación se refiere a realizar una comparación con estudios similares de otras Instituciones de Educación Superior, para poder evaluar el desempeño de la Universidad de Antioquia en este ámbito.

Continuando con la implementación de esta metodología para estudiar la factibilidad de diferentes políticas que se estén efectuando para combatir la deserción, ya sea en la Universidad de Antioquia, en la Gobernación o en otras instituciones.

6. Referencias

- Arango, D., & Ángel, B. (Diciembre de 2012). Plan de implementación de Six Sigma en el proceso de admisiones de una institución de educación superior. *Prospect*, X(2), 13-21.
- Castaño, E. (2006). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. En E. Castaño, S. Gallón, K. Gómez, & J. Vásquez, *Lecturas de Economía* (págs. 31-57). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Consejo Académico. (20 de Mayo de 2010). *Universidad de Antioquia*. Recuperado el 16 de 03 de 2016, de Acuerdo Académico 376: http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vicedoce/14_acuerdo_academico_376_de_2010.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado el 2016, de http://www.cna.gov.co/1741/articulos-186359_pregrado_2013.pdf
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (29 de 08 de 2014). *Ministerio de Trabajo*. Recuperado el 04 de 06 de 2016, de <http://www.mintrabajo.gov.co/component/content/article/718-agosto-2014/3754-el-departamento-administrativo-de-la-funcion-publica-dafp.html>
- Goldenhersch, A., & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: una forma de abordaje desde la universidad pública. Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Educación*.
- Gutiérrez, H., & De La Vara, R. (2009). CONTROL ESTADÍSTICO DE CALIDAD Y SEIS SIGMA. En H. Gutiérrez, & R. De La Vara, *CONTROL ESTADÍSTICO DE CALIDAD Y SEIS SIGMA* (págs. 198-203). Guadalajara: Mc Graw Hill.
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2009). Ministerio de Educación Nacional. En *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana* (págs. 45-46). Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ihaka, R., & Gentleman, R. (3 de abril de 2013). The R Project for Statistical Computing. *R*.
- Ishikawa, K. (1992). *¿Qué es el control total de calidad?. La modalidad japonesa*. Grupo Editorial Norma.
- Manual Técnico del Modelo Estándar de Control Interno para el Estado Colombiano MECI. (05 de 2014). *Departamento Administrativo de la Función Pública*. Recuperado el 04 de 06 de 2016, de http://portal.dafp.gov.co/form/formularios.retrieve_publicaciones?no=2162
- Ministerio de Educación Nacional. (5 de Diciembre de 2011). *Centro Virtual de Noticias de Educación*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-291600.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior*. Obtenido de https://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Ministerio de Educación Nacional. (24 de 05 de 2012). *Diagnóstico de Deserción en Educación Superior*. Recuperado el 22 de 03 de 2016, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-302596_archivo_pdf_medellin_desercion_cinco.pdf
- Mosquera, J., Mosquera, J., & Artamónova, I. (8 de Diciembre de 2011). Indicadores de capacidad aplicados a la deserción en las universidades colombianas. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 183-203. Recuperado el 02 de Septiembre de 2016, de Indicadores de capacidad aplicados a la deserción en las universidades colombianas.
- Padula, J. (s.f.). Control de Calidad y educación a distancia. Relaciones y revelaciones. . *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Rey, R., & Diconca, B. (2015). Educación superior, abandono y permanencia en la UDELAR. un estudio con base en la cohorte de estudiantes que ingresaron a la UDELAR en 2009. *Alfaguá*.
- Sauvageot, C. (1999). *Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica*. París: UNESCO.
- Universidad de Antioquia. (20 de 05 de 2010). *Vicerrectoría de Docencia*. Recuperado el 26 de 03 de 2016, de Nivel Cero: http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/vicedoce/14_acuerdo_academico_376_de_2010.pdf
- Zapata, A. (2016). *Ciclo de la Calidad PHVA*. Universidad Nacional de Colombia.

ESTRATEGIAS QUE PONEN EN JUEGO LOS JÓVENES RURALES AL EMIGRAR PARA ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD

Línea Temática. Articulación de la Educación Superior con la Enseñanza Media.

Lic. Lucía Cabrera Canabal

Facultad de Psicología, Universidad de la República

luciacabre@gmail.com

Resumen. La presente ponencia da cuenta de los avances en la tesis de Maestría en Psicología y Educación, en el marco de la cual se desarrolla una investigación cualitativa que pretende estudiar el proceso migratorio que emprenden los estudiantes del medio rural, una vez concluida la Enseñanza Media, para iniciar estudios superiores en la Universidad de la República (UDELAR), en Montevideo, Uruguay. Desde allí, se propone delimitar las características y problemáticas inherentes a este acontecimiento, en tanto se producen para estos estudiantes, transformaciones significativas en sus modos de subjetivación, de estar en el mundo y de relacionarse con el saber, a la vez que ponen en juego estrategias para hacer efectivas sus trayectorias educativas. Como punto de partida, se toman las migraciones estudiantiles como fenómeno demográfico, proceso gradual, con consecuencias subjetivas, en la medida que problematiza el sentido de pertenencia del sujeto al lugar que habita. La emigración del medio rural produce una tensión entre el desarraigo de los lugares de origen de los estudiantes, y la inminente radicación y permanencia en Montevideo, que implica una necesaria producción de nuevos hábitos y prácticas en la vida cotidiana de los sujetos. Para los estudiantes migrantes -conjunto heterogéneo de sujetos y contextos sociales- el proceso está multideterminado, convergiendo factores singulares que aluden a la construcción de trayectorias educativas, así como factores sociales, históricos, familiares, culturales y locales, entre otros. La distancia de los lugares de origen de los estudiantes migrantes, así como la existencia de los espacios de urbanización intermedios (EUI), serán factores a considerar en la investigación. A través de la aplicación de un diseño metodológico cualitativo, que toma aportes de la

Teoría Fundamentada (Teoría Fundada en Datos o Grounded Theory) y utilizando como técnica la entrevista en profundidad, se pretende producir conocimientos en torno a tres líneas temáticas: aspectos psicosociales, elementos de apoyo y aspectos culturales, que se transforman o que tienen incidencia en las migraciones estudiantiles. El abordaje del problema se encuadra desde la perspectiva de la Psicología Social, tomando aportes de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, del pensamiento filosófico de la discontinuidad (Foucault y Deleuze) y de la pedagogía rural.

Descriptor o Palabras Clave: Estudiantes Migrantes, Juventud Rural, Habitus, Subjetivación.

1. Introducción

En Uruguay muchos adolescentes y jóvenes del interior del país y del medio rural encuentran grandes dificultades para hacer efectivas sus posibilidades de estudio en Educación Superior. Algunos factores como la escasa oferta educativa en este nivel, la vulnerabilidad socioeconómica, la necesidad de trabajar desde muy jóvenes y el aislamiento geográfico, dificultan el acceso y tránsito por los centros de estudio terciarios. Por este motivo, deciden trasladarse a Montevideo (principal centro urbano del país), permaneciendo lejos de sus familias y del universo cotidiano en donde crecieron, para poder comenzar estudios en la UDELAR. La presente investigación busca producir conocimientos acerca de las transformaciones significativas en los modos subjetivación y *habitus* que se producen en estos sujetos para elaborar estrategias de permanencia en la Universidad.

Dentro de estas estrategias se buscará determinar la incidencia que tienen la familia, los espacios de urbanización intermedios entre el medio rural y la Capital, y otros elementos de apoyo, como las políticas educativas de otorgamiento de becas, los programas de fomento de la continuidad educativa y las residencias estudiantiles. También se toma en cuenta la influencia de aspectos culturales, como las formas de hablar y el acento que se diferencian entre sujetos urbanos y rurales.

2. Problema de investigación

Las migraciones estudiantiles constituyen un fenómeno demográfico y sociológico con consecuencias subjetivas en la medida que problematiza el sentido de pertenencia del sujeto al lugar que habita. Produce una tensión entre el desarraigo de los lugares de

origen y la inminente radicación en Montevideo. Movimiento de lo local, anclado en un territorio conocido, a otro donde operan lógicas y registros simbólicos globales.

Para los estudiantes migrantes, el proceso está condicionado por la escasa oferta de estudios terciarios en el interior del país. En Uruguay la Educación Superior está mayoritariamente radicada en la capital del país. Rectorado en su “*Plan Estratégico de Desarrollo de la UR (2005-2009)*” (CDC, 2005) pone en marcha políticas de descentralización, a raíz de las cuales se inauguran y desarrollan sedes regionales en distintas ciudades del interior, que han tenido un rápido crecimiento en cuanto a recursos humanos, materiales y carreras de grado ofertadas. Aún así, la emigración a Montevideo sigue siendo una opción predominante.

En el último censo universitario del año 2012 (DGP, 2013), se registra un total de 85.905 estudiantes matriculados, de los cuales el 58,5 % nació en Montevideo, el 38,6% en departamentos del interior del país y el restante 2,9 % en países del exterior. El 76,7% de los estudiantes reside en Montevideo, el 22,9 % lo hace en departamentos del interior y un 0,4% declaró residir en el exterior. En relación a las sedes de estudios, que el 93,9 % estudian en Montevideo, el 5,2 % lo hace en las sedes del interior del país y un 1,0% estudia en sedes de Montevideo y el interior de modo simultáneo. Las cifras dan cuenta de un macrocefalismo, siendo un rasgo característico del Uruguay en otros aspectos de la administración pública. Si bien la oferta académica en el interior, ha incrementado en los últimos años, la gran mayoría sigue estando concentrada en Montevideo.

El cambio es sustancial, la UDELAR y Montevideo presentan características muy diferentes a las de la educación y la vida en los lugares de origen de estos estudiantes, pasando a regirse por la masividad y el anonimato. Por un lado, la educación rural reclama el surgimiento de un paradigma de *pedagogía autóctona*, que habilite a la creación de recursos, dispositivos y contenidos ajustados al contexto social, cultural y geográfico. Por otro, la educación superior se sitúa como un medio para facilitar - pero no garantizar - el acceso al sistema laboral competitivo.

3. Objetivos de la investigación

El objetivo general consiste en producir conocimientos acerca de las estrategias que desarrollan los jóvenes rurales con el fin de hacer efectivos sus estudios en la UDELAR.

Como objetivos específicos se enumeran:

1) Dar cuenta de cómo se traduce fenómeno migratorio en las prácticas de la vida cotidiana: hábitos, vivienda, uso del tiempo, manejo del espacio, entre otros.

2) Indagar cómo inciden la familia y la percepción que tiene del hecho de estudiar en la UDELAR en Montevideo, así como explorar otros elementos de apoyo: políticas

educativas (becas, programas de fomento de la continuidad educativa, residencias estudiantiles).

3) Explorar la influencia de los espacios de urbanización intermedios en el proceso migratorio entre el medio rural y la Capital.

4) Estudiar los aspectos socioculturales, las formas de hablar, de relacionarse y el acento que se ponen en juego en el proceso de radicación en Montevideo.

4. Población objetivo: Juventud y Ruralidad

No se cuenta con una definición clara y unívoca de la juventud rural, puesto que abarca a un conjunto heterogéneo de sujetos. Existen muchas formas de ser joven y muchos tipos de ruralidades. La mirada urbana puede venir cargada de una visión desde la carencia. Se toma esta categoría como parte de la identidad autopercebida por los sujetos de la investigación.

Gabriel Kessler en *“Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina”* (2005) releva las diferentes investigaciones acerca de juventud y ruralidad que hay hasta esa fecha, estableciendo a esta población objetivo en una franja etárea de los 15 a 24 años y en un límite demográfico en poblados de hasta 2000 habitantes. El autor refiere a: *“jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dediquen o no a actividades rurales”* (Kessler: 2005, p. 7).

En Uruguay, si bien existen escasos estudios que abordan juventud rural, se destaca la investigación de Alves y Zerpa (2011) que afirma que los índices de pobreza son mayores para los jóvenes rurales y en particular en la región noreste del país. La vulnerabilidad puede asociarse, entre otros factores, a una cultura con roles más rígidos y mayor desigualdad de género, que desvaloriza la adolescencia y prioriza el ingreso al trabajo.

El aporte de Romero (2008) acerca de la distribución territorial de los jóvenes rurales, señala que las dificultades de las localidades de origen y la seducción por la vida urbana conducen a su migración a las ciudades más próximas. Aún teniendo vínculo con el medio rural, los jóvenes eligen la ciudad en búsqueda de comodidad, mayor contacto con la tecnología, mejores condiciones laborales y oportunidades educativas. Así, emprenden un proceso de migración hacia las ciudades que trae aparejado un vaciamiento poblacional, envejecimiento y masculinización del medio rural.

A su vez, teniendo en cuenta que la lengua y el acento tienen un rol significativo en los procesos de subjetivación y de construcción de identidad, el estudio se interroga por el

sentido de la conservación del acento en la migración, pudiendo colaborar en los procesos de integración, y también en los procesos de etiquetamiento.

4. Conceptos claves

Con la distancia entre Montevideo y los lugares de origen varían también las modalidades del migrar y la frecuencia del contacto con las familias. Este estudio denomina EUI a aquellos centros poblacionales investidos de características de la ruralidad, ligada la economía del sector agropecuario, que se sitúan como pasos intermedio en la migración. Esta idea proviene de la consideración de que los desplazamientos territoriales están integrados a las dinámicas de la población rural de manera constitutiva, porque los centros urbanos o suburbanos concentran allí los servicios de registro civil, salud y educación. Los jóvenes del medio rural necesariamente recorren estos espacios para construir sus trayectorias educativas antes de llegar a la UDELAR. Las trayectorias no son lineales, homogéneas ni generalizables.

Para los estudiantes, las migraciones constituyen un fenómeno en el que se ven afectadas sus formas de vida, costumbres, hábitos, organización del tiempo y el espacio, en otras palabras, sus *habitus*. Se toma esta noción de Pierre Bourdieu, intentando captar el sentido complejo del fenómeno migratorio de los estudiantes del medio rural. Se trata de un doble movimiento: de lo particular (la experiencia vivida por los sujetos) a lo colectivo a través de la objetivación y la puesta en común, y de lo colectivo a lo individual, para intentar determinar los factores sociales que conducen a un estudiante a migrar y cómo transita por dicho acontecimiento.

Habitus refiere a formas de ser y estar en el mundo que se modifican o actualizan con el contexto. Son los conocimientos incorporados, hechos cuerpo en los sujetos para poder hacer uso y apropiarse del capital específico de un campo. La noción de *habitus* es indisoluble de las de campo, interés y capital. Dice Bourdieu sobre el interés: “*el hecho de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa para los que están dentro, a quienes participan*” (Bourdieu: 1997, p. 141). Implica estar concernido, considerar que vale la pena luchar por ello, y en este sentido se opone a desinterés, gratuidad o indiferencia. El interés es un arbitrario histórico, emerge en cada campo: “*Esto implica que hay tantos "intereses" como campos, que cada campo presupone y genera simultáneamente una forma específica de interés*”. (Bourdieu: 2005, p. 175).

Dentro de la teoría de los campos, este estudio se interesa por el campo académico, campo históricamente delimitado, donde se juegan reglas y lógicas propias, así como *habitus* específicos para la apropiación del capital. El campo académico es un lugar de lucha en dos sentidos: hacia la interna, por el monopolio de un saber o de cierta

autoridad científica; y hacia afuera, la competición por el reconocimiento de la comunidad. Estará regido por reglas de aprobación y reprobación, créditos y titulaciones. Los estudiantes migrantes producirán estrategias para apropiarse del capital y poder permanecer en el juego. El *habitus* opera entre las instituciones y los sujetos, como un arquetipo de cómo comportarse que incluye saberes prácticos, teóricos, instrumentos y técnicas, problemas de estudio y modos de abordarlos.

Aquel que ingresa al campo académico, se ve ante la necesidad de incorporar estos *habitus* para ocupar una posición en el campo. Los estudiantes provenientes del medio rural que acceden a la UDELAR, confrontan los *habitus* de este campo, con los propios de sus lugares de origen y deben desarrollar estrategias para incorporar los nuevos. El desplazamiento territorial, la transformación del universo simbólico y el ingreso a un nuevo campo obliga al estudiante a producir estrategias que le permitan permanecer en el juego. Sin por esto perder los *habitus* anteriores: familiares, sociales, religiosos, entre otros.

Si tenemos en cuenta que el *habitus* emerge en el campo de la vida cotidiana, estará constituido también por gestos, modos de hablar, de caminar y de expresarse, de uso del espacio y de manejo del tiempo libre. Conjunto de hábitos y costumbres que hacen parte de la rutina, pero que también incluyen lo incierto, el azar, lo repetitivo, lo imprevisto, donde los sujetos despliegan su accionar. Los estudiantes que emigran del medio rural son como “*inmigrantes en su propio país*” (Frechero y Sylbursky: 2000, p. 45): comparten la lengua pero no sus códigos y modismos, comparten la historia nacional pero no los devenires locales. Deben, por tanto, reconstruir su vida desde la cotidianidad.

Por otra parte, el concepto de desarraigo resulta operativo para pensar el cambio que se produce en la relación de los sujetos al territorio, en tanto condición social e histórica de subjetivación. Hablar en términos de cambio supone pensar el pasaje de un estado a otro, y por ende, hablar de desarraigo hace suponer la existencia de un arraigo anterior, es decir, de una relación de pertenencia a los lugares de origen. Se puede referir al desarraigo en dos sentidos, hacia lo que quedó en el lugar de origen, de lo cual es necesario tomar distancia y desprenderse, y a la vez, hacia Montevideo, que resulta ajeno a pesar de estar próximo. Así, podrán viajar menos para distanciar el contacto con su lugar de origen, podrán experimentar sentimientos de vacío y soledad en Montevideo, podrán sentir que la ciudad es agresiva u hostil. Los lugares de origen y donde eligieron radicarse, toman relevancia en la subjetivación en la medida que constituyen el universo simbólico, es decir, el conjunto de referentes que permiten al sujeto construir sus modos de estar en el mundo y de relacionarse con el saber.

El concepto de subjetivación es introducido por Michel Foucault y retomado por Gilles Deleuze en un curso dictado en 1985, donde profundiza en los tres ejes que atraviesan el pensamiento de este autor: saber, poder y subjetivación. Los dos primeros se ubican con exterioridad al sujeto: los discursos del saber, dispersos en el lenguaje, y las estrategias del poder con la relación de fuerzas que éstas suponen. El tercer eje, la subjetivación se articula en función de los dos anteriores pero en una forma particular: *“La subjetivación, así se configura en la medida en que el movimiento de exteriorización, iniciado en los dos ejes anteriores, llega a un límite tal, que produce un pliegue, configurando una interioridad”* (Litvinoff, 2016, p. 222). Lo exterior produce efectos en los sujetos a partir de un plegamiento, siendo esta noción de pliegue, verdadero descubrimiento de Deleuze, una fuerza que no tiene como fin ejercerse sobre otras fuerzas, sino sobre sí mismo. Es la subjetivación lo que permite producir un efecto de resistencia a los discursos del saber y a las estrategias del poder que se imponen al sujeto. Así, los modos de subjetivación que podrán oponerse, alinearse o independizarse de las fuerzas del saber y el poder.

5. Diseño Metodológico

Se trata de un metodología cualitativa y flexible, cuya naturaleza da cuenta de una construcción a medida que se avanza en el trabajo de campo. Se prioriza lograr profundidad en sus descubrimientos, por encima de hacerlos sumamente extensos. En tanto producción académica, hará un recorte para producir conocimiento sobre una porción de la realidad social, siendo sus aportes de alcance particular. El proceso de investigación se construye sobre la interacción de los actores implicados y el investigador, se soporta en la empatía y la atención al contexto sociocultural y hace foco en lo afectivo y lo simbólico que toma valor en el discurso.

Se toma como insumo la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (*“The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research”*, 1967), desde donde se la define como un método que hace al mismo tiempo comparación y análisis. Se trata de una teoría cercana a los datos, que a través de dos procesos, la inducción analítica y la comparación constante, busca generar teoría a través del contacto con el campo, emergiendo nuevas categorías de los datos de análisis.

La recolección de datos se aborda con poca preconcepción, y sin un número predeterminado de casos a estudiar, lo que determina el muestreo teórico. A medida que el investigador va recolectando datos, simultáneamente irá codificando las categorías de análisis, que pueden ser propiedades, causas, dimensiones, tipos o procesos del fenómeno estudiado. Se generan categorías operativas en la medida que

pueden hacer emerger conceptos. Las inferencias que emergen no buscan corroborar nunca su universalidad, sólo requieren de su saturación.

Se utilizan las entrevistas en profundidad como una técnica para recabar datos que luego se codificarán según los procedimientos propios de la teoría fundamentada. El muestreo teórico no se hace en función de una cantidad calculable de casos sino en base a su potencial para aclarar o enunciar propiedades teóricas del objeto de estudio. Asimismo, la pauta de entrevista diseñada en una primer instancia, podrá ser modificada en la medida que los datos den cuenta de categorías nuevas que es pertinente explorar y que por tanto, serán agregadas a la pauta. Esto se sustenta en el potencial que la teoría fundamentada ofrece para analizar sus propios procesos y mantenerlos cercanos a los datos empíricos, elaborando conceptos desde allí.

6. Resultados esperados

Abordar las migraciones estudiantiles del medio rural a Montevideo, adquiere relevancia social en la medida que aporta datos que permitan pensar políticas públicas que apunten a potenciar proyectos de vida que prioricen el estudio a nivel terciario. Una inserción exitosa en la UDELAR habilitaría en un futuro el egreso de profesionales y técnicos, y daría cuenta de una optimización de los recursos puestos al servicio de este fin.

En este entendido la tesis se propone producir conocimientos en relación a los modos de estar en el mundo y relacionarse con el saber de los estudiantes migrantes, dando cuenta de cómo se traduce el fenómeno de la migración en las prácticas de la vida cotidiana al radicarse en la capital: hábitos, vivienda, temporalidad, uso del tiempo libre, entre otros. A su vez pretende estudiar la incidencia de los aspectos culturales y lingüísticos ligados al lenguaje y el acento, en el proceso de radicación en Montevideo y de inserción en la UDELAR. La producción de un saber en torno a estos aspectos, generarán visibilidad sobre los procesos psicosociales que incumben a la población objetivo de esta investigación, siendo aplicables a otros sujetos y escenarios de características similares.

Referencias bibliográficas

- Alves, G. y Zerpa, M. (2011). Pobreza en la adolescencia en áreas rurales y urbanas en Uruguay. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Instituto de Economía. Recuperado de: <http://www.iecon.ccee.edu.uy/download.php?len=es&id=244&nbre=dt-04-11.pdf&ti=application/pdf&tc=Publicaciones>.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: S XXI.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: S XXI.
- Dabas, E. (1998). Redes sociales, familias y escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Deleuze, G. (2015). Foucault. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo. (2012) Relevamiento en Hogares Estudiantiles en el Medio Rural. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social.
- Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. IMPO (2013) Palabras de Julio. Selección de textos... Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Dirección General de Planeamiento (2013). VII Censo de estudiantes universitarios de grado. Montevideo: Universidad de la República. DGP.
- Dirección Sectorial de Planificación Educativa. (2014) Universalización de la Educación Media Rural. Montevideo, Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/UEMR/EMR__informe_final_mayo2014.pdf
- Entrena Durán, F. (1985). La desterritorialización de lo rural y el creciente interés por lo local como unidad de desarrollo. En: Cambios en la Construcción Social de lo Rural: De la autarquía a la globalización. Madrid: Tecnos. Recuperado de: <http://cederul.unizar.es/revista/num03/pag03.htm>
- Frechero, A. y Sylbursky, M. (Comp.) (2000). La migración de cada año: Jóvenes del interior en Montevideo. Montevideo: Nordan-Comunidad
- Glaser & Strauss. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo. (pp. 101-115). En: The discovery of grounded theory. New York: Aldine Publishing Company. Recuperado de: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.10.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20metodo....pdf>.
- Kessler, G. (2005). Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina. Buenos Aires: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos. Consultado el 20 de mayo de 2016 en: <http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/060100-Estado-del-arte-de-la-investigación-sobre-Juventud-Rural-Kessler.pdf>
- Litvinoff, D. (2016). Reseña de DELEUZE, Gilles: La subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III, trad. Cast. Ires y Puente. Buenos Aires: Cactus. (pp. 221-224). En. AGORA - Papeles de filosofía. Vol. 35, Nº 1, 2016. Consultado el 17 de Octubre de 2016. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/agora/article/view/2643/3166>
- Maceiras, J. (2005). Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y en la Universidad de la República. Tesis de Maestría en Sociología. Manuscrito enviado para su publicación. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencia sociales. Universidad de la República.

Rectorado. (2005). Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad 2005-2009. Consejo Directivo Central. Universidad de la República. Recuperado de:
http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/102#heading_295

Romero, J. (2008). Distribución territorial de las ocupaciones de los jóvenes rurales en el Uruguay (pp. 192-216). Revista Argentina de Sociología, núm. 6. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=269117650>

Escenarios deseables de la permanencia estudiantil y graduación oportuna en la Universidad Santo Tomás de Colombia: Resultados Fase I.

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

Hernández Óscar; Mogollón Edna; Ramírez María; Sierra Helvy¹.

Universidad Santo Tomás

Resumen

La presente investigación se realiza en la Universidad Santo Tomás (USTA), en los programas de pregrado abarcando todas sus sedes y seccionales, en modalidad presencial y a distancia en los períodos comprendidos entre el 2011-1 y 2015-2. El estudio consta de tres (3) fases; en esta primera entrega se presentan resultados parciales correspondientes a la primera fase. El estudio en general analiza los factores que inciden en la deserción, permanencia y graduación oportuna de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás. Los participantes de la presente investigación corresponden a estudiantes desertores, activos, egresados y graduados en los períodos académicos establecidos inicialmente; se selecciona una muestra a partir de un muestreo probabilístico y se aplica una encuesta para conocer las características del fenómeno en la muestra de cada grupo descrito previamente. En el estudio se realizan análisis cualitativos y cuantitativos de los factores que inciden en el fenómeno; se busca establecer el tiempo promedio de permanencia en los diferentes programas académicos, determinar los costos de la deserción en la cohorte propuesta y finalmente, proponer estrategias que favorezcan y permitan generar los escenarios deseables relacionados con la permanencia estudiantil y la graduación oportuna. A través de este proyecto de investigación, se busca consolidar las estrategias propias de la Universidad que se evidencian como exitosas en aras de continuar con la consecución de los resultados deseados; así mismo durante el proceso se realiza un ejercicio reflexivo donde se propone identificar los aspectos de mejora institucionales, favoreciendo los procesos de formación académica y desarrollo integral estudiantil de los estudiantes. A partir de los datos cuantitativos y cualitativos encontrados, se propende por comprender el fenómeno desde la perspectiva de los diversos actores involucrados para generar y promover herramientas y procesos que impacten de forma positiva dentro de la institución, para reducir la incidencia del abandono en la educación superior.

Descriptores o Palabras Clave: Permanencia Estudiantil, Deserción, Educación Superior, Graduación Oportuna.

Introducción

El índice de deserción encontrado en el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación superior – SPADIES, aplicativo utilizado por el Ministerio de Educación en Colombia para realizar seguimiento a las Instituciones de Educación Superior, a mayo del 2017 es del 47.32% (Colombia, 2017); esta cifra merece dedicar esfuerzos mancomunados para identificar los factores y variables que pueden ser asumidos desde la Institución de manera preventiva con la población estudiantil que se encuentra activa buscando reducir el impacto de este fenómeno dentro de la comunidad universitaria.

Dentro de las estrategias lideradas por la Universidad para tener una mejor comprensión del fenómeno dentro del contexto actual, se desarrolla una investigación que abarque toda la población de pregrado a nivel nacional, cubriendo la totalidad de las Sedes y Seccionales en su modalidad presencial y a distancia (denominada Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia VUAD) de la Universidad Santo Tomas (Colombia), para obtener un total de 88 programas de formación académica a nivel nacional.

En la primera fase de la actual investigación en curso se buscan analizar los factores que generan deserción, para realizar un ejercicio comparativo con aquellos estudiantes quienes permanecieron en el mismo de tiempo con condiciones sociodemográficas y académicas similares; el objetivo perseguido consiste en identificar los factores que le permitieron al estudiante permanecer en la institución o graduarse de manera oportuna. Esta última condición es definida por el Ministerio de Educación Nacional como aquel estudiante que se titula en un periodo de tiempo comprendido en el estimado de semestres (duración) del programa y dos años posteriores a estos.

Fundamentación Teórica

Los procesos de formación académica que asumen los estudiantes en los diferentes momentos de su vida, implican la adquisición de nuevos aprendizajes que favorezcan su desarrollo, adaptación y capacidad de respuesta ante las diferentes demandas y exigencias que el contexto nacional e internacional exponen cotidianamente; en Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral

de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ministerio de Educación Nacional, 2009). A su vez esta ha sido dividida en distintos niveles, entre los cuales se encuentran: inicial, básica (primaria y secundaria), media y superior.

El objetivo de la educación superior puede definirse según Ibáñez (1994) citado por Faro y Guerrero (2012) como la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales. No obstante a lo largo del curso de este nivel educativo se han identificado diferentes problemáticas que afectan el desarrollo de la misma; entre ellas se encuentran el acceso, la cobertura, la calidad, deserción, entre otros. Según el SPADIES, la problemática de la deserción en Colombia es crítica en cuanto que de cada cien estudiantes que ingresan a la Universidad, sólo la mitad logra culminar su ciclo académico y obtener la graduación (Hernández, 2015); la presente investigación está centrada en el fenómeno de deserción universitaria, el cual según Tinto (1989) citado por Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico - CEDE (2014) se comprende desde diferentes perspectivas de acuerdo a los actores que se encuentren involucrados en el proceso; de acuerdo al anterior planteamiento se comprenden tres perspectivas principales para su respectivo análisis: la individual, la institucional y la nacional.

La Universidad Santo Tomás (2015) en su documento marco de desarrollo integral estudiantil realiza las siguientes precisiones que brindan el contexto institucional donde se enmarca el interés por este fenómeno:

La Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento de Tomás de Aquino, propende por la formación integral de los estudiantes; proceso que es entendido como el desarrollo de aptitudes personales, el compromiso con la vida social, la integración del saber hacer profesional con el saber obrar de la madurez ética, además del desarrollo de las distintas potencialidades y dimensiones de la persona, como ser individual, social, histórico y cultural. En este sentido, la Universidad Santo Tomás (USTA), en el Título Octavo de su Estatuto Orgánico, (Art. 90), refiere que es preciso “fomentar un ambiente de acompañamiento a los estudiantes para que alcancen su pleno desarrollo como personas, mediante la ejecución de políticas orientadas a su desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social” (Universidad Santo Tomás [USTA], 2014).

De acuerdo a lo anterior y destacando la relevancia de los procesos de acompañamiento para dar cumplimiento a la misión y visión de la Universidad orientadas al desarrollo integral de los estudiantes, se conceptualizará la deserción desde el enfoque institucional el cual se caracteriza porque reúne los intereses particulares de los diferentes actores que la componen y los representa en uno solo, siendo este la comunidad universitaria. Por tanto, un desertor será aquel que

abandona la institución educativa durante dos períodos consecutivos, como resultado de la interacción o del efecto individual y combinado de diferentes categorías de variables: individuales, académicas, institucionales, y socioeconómicas (CEDE, 2014).

Metodología

La investigación en curso para su desarrollo utiliza una metodología mixta y de corte trasversal entendida como ese complemento natural de la investigación tradicional (cuantitativa y cualitativa) que utiliza un enfoque integrador y que permite el análisis de una gran cantidad de variables desde una perspectiva más amplia (Ryen, 2011 citado por Hernando, Hortigüela y Pérez, 2014). Con la recolección de datos de corte cuantitativo y cualitativo, se pretende realizar realiza un Matching (muestreo por emparejamiento) para escoger estudiantes que cuentan con las mismas características que los estudiantes desertores, pero que permanecen o están graduados en la actualidad; después de realizar análisis estadísticos y cualitativos se procede a realizar los cruces de variables y se integran los resultados para identifican los factores que inciden en cada uno de los grupos analizados esto con el fin de analizar los perfiles de los estudiantes que se encuentran en ambas muestras de población. En la fase final de la investigación se consolidarán los escenarios deseables de permanencia estudiantil y graduación oportuna, donde se construirán las características que deben tener los diferentes contextos donde se desenvuelven los estudiantes, haciendo énfasis en el académico e institucional para aumentar las probabilidades de éxito durante su proceso de formación.

Para esta primera fase, la población está conformada por la totalidad 18265 de estudiantes desertores en el periodo de tiempo comprendido entre 2011-1 a 2015-2. Se realiza un muestreo probabilístico estratificado con reemplazo de las sedes y programas académicos con un nivel de significancia de un 95% y un margen de error del 3%; adicionalmente se realiza una corrección del 5% teniendo un total de muestra de 1057 sujetos. De esta muestra se recolectan el 48% de los datos ya que la mayoría de la información de contacto no se encontraba actualizada, y a pesar de contar con la muestra de reemplazo no se logró localizar a los estudiantes desertores en su totalidad.

Fases de la investigación

- *Primera:* Recolección de información del sistema académico, listados de estudiantes desertores, aplicación de instrumento y realización de análisis de datos correspondientes a esta muestra de población.
- *Segunda:* Recolección de información del sistema académico, listados de estudiantes activos, egresados y graduados, aplicación de instrumento y realización de análisis de datos correspondientes a esta muestra de población.
- *Tercera:* Análisis multivariados y comparativos de los grupos de estudio, conclusiones, discusión y recomendaciones.

Actualmente el desarrollo de la investigación se encuentra en la finalización correspondiente a la primera fase, donde se realizó el análisis de los estudiantes desertores, las variables que afectaron durante el proceso de formación y en qué áreas se impactó para que abandonaran su proceso de formación académico. En el presente artículo se exponen los avances del análisis de las variables más representativas con el fin de dar a conocer aspectos que durante el proceso han resultado relevantes para continuar con el proceso.

Análisis de resultados: Primera fase de investigación

Del total de las variables propuestas para el desarrollo de la investigación, se eligieron algunas variables relevantes presentadas en el instrumento aplicado como lo son: Sede, rango de edad, estado civil, periodo de retiro, apoyo recibido por parte de la Universidad, percepción del programa académico, motivo de ingreso al programa, tiempo transcurrido entre su deserción y la vinculación a otro programa y finalmente, si volvería a estudiar en la USTA. A continuación se comparten los hallazgos relacionados:

- En todas las sedes y seccionales, el periodo donde mayor porcentaje de estudiantes (80%), se retira es primer semestre. En Medellín y Villavicencio el porcentaje es el mismo en segundo que en tercero 15% en el primero y 17.86% en el segundo. Estos datos evidencian que siguen siendo los cuatro primeros semestres, el periodo de tiempo en el cual se retiran los estudiantes del proceso de formación.
- Frente al apoyo recibido por la Universidad, un 91.6% refieren no haberlo recibido. Este resultado debe interpretarse en el contexto de la Santo Tomás, teniendo en cuenta que la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil - UDIES se consolidó en el segundo semestre de 2013 lo cual implica que las estrategias de apoyo a los estudiantes que no fueron recibidas en sus primeros semestres; adicionalmente existe una marcada falta de conocimiento de los programas de acompañamiento previos a la creación y fortalecimiento de la Unidad.
- En relación a la percepción que tienen acerca del programa académico, manifiestan que es excelente un promedio del 42.7% y sobresaliente un promedio del 31.92%. Estos datos nos sugieren que la deserción en el mayor porcentaje se presentó por razones propias y relativas al estudiante, y no porque el programa fuera catalogado como deficiente; esta situación propiciaría identificar que las acciones que se realizan en términos de calidad, son percibidas como pertinentes y favorables para su formación.

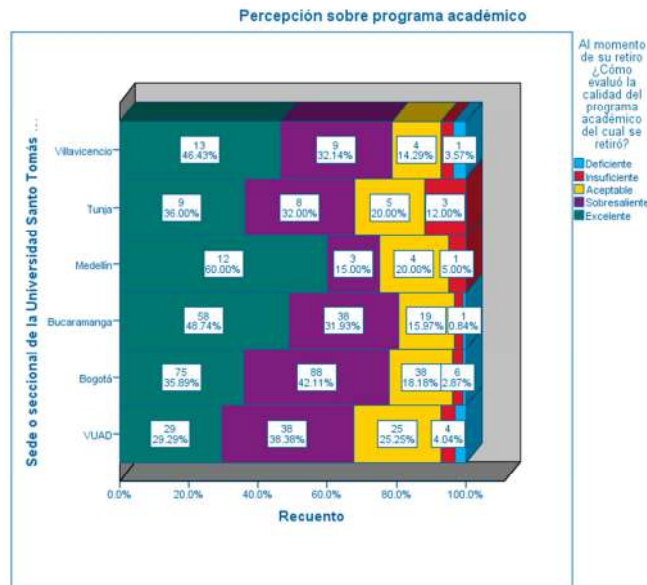


Figura 1. Percepción de los estudiantes desertores sobre el programa académico.

- Al indagar sobre el motivo de ingreso al programa, el mayor porcentaje (61.29%) refiere que fue por una decisión clara sobre lo que quería estudiar. Esto nos indica que se deben indagar otras razones de tipo institucional, personal y socioeconómico que llevaron a que se presentara esta situación. Sin embargo nos invita a realizar un análisis frente a los procesos de orientación vocacional en los estudiantes que desartaron.

- De acuerdo al tiempo transcurrido entre la deserción del programa y la vinculación a otro se encontró que el mayor porcentaje (31.11%), lo hizo inmediatamente después de desertar del programa que cursaba; seguido de un año después en un 27.04%, un semestre después, dos años después y finalmente más de dos años después con un 8.15%. Es importante reconocer la necesidad de continuar con su proceso de formación académica, lo que permite inferir que estos estudiantes tuvieron razones ajenas a su voluntad para desistir de sus estudios.

- Realizaron procesos de formación académica posteriores en mayor proporción los estudiantes ubicados en la sede de Bucaramanga, seguidos de Villavicencio, Bogotá, Tunja, Medellín y VUAD.

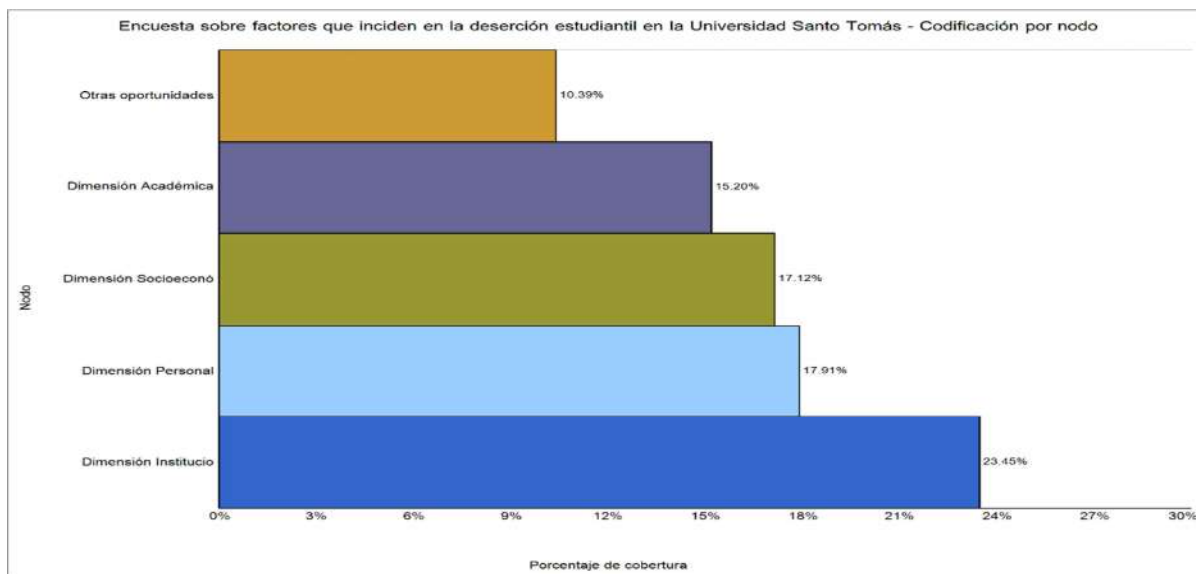


Figura 2. Factores que inciden en la deserción estudiantil.

Se establecieron cuatro (4) dimensiones de análisis frente a los factores que inciden en la deserción. Éstas fueron construidas tomando como referencia los planteamientos teóricos sobre deserción, encontrando que los resultados parciales arrojan un mayor porcentaje a la categoría de análisis correspondiente a la dimensión institucional. Se encuentra una contradicción frente a los resultados analizados en el ítem acerca de la “percepción del programa”, donde lo puntúan como excelente y sobresaliente; el estudiante atendido, cuando pierde esta calidad, suele carecer de estrategias reflexivas que le permitan realizar una comprensión clara frente a su compromiso académico y posteriormente, asume la responsabilidad compartida que merece su situación. Una situación particular que se evidenció, hace referencia a falta de espacios de acompañamiento como las razones más sobresalientes por las cuales han desertado; en algunos programas se contaba con estrategias de acompañamiento estudiantil y ha existido siempre el apoyo proporcionado por el Departamento de Promoción y Bienestar Universitario, sin embargo, la asistencia a estos espacios fue baja sugiriendo una necesidad de visibilización e información por parte de los estudiantes para que puedan acceder a las mismas.

La segunda dimensión se encuentra relacionada con factores de tipo personal, donde la principal razón se concentra en la baja orientación vocacional; realizando un ejercicio comparativo con la razón principal de ingreso se encuentra que aunque hayan tenido una decisión clara frente a la elección de la carrera, faltan mayores estrategias previas frente a reconocer habilidades y competencias que les permitan orientar de manera más precisa, la elección de su profesión. Adicionalmente se encuentra otra razón personal relevante, referente a las dificultades de relación con sus compañeros; esta característica es de alta importancia debido al gran número de actividades grupales necesarias para desarrollar competencias de trabajo en equipo en el desarrollo profesional.

La tercera es la dimensión socioeconómica, en la cual se destaca como principal la dificultad de desplazamiento a la Universidad, razón que se debe analizar con mayor atención, revisando los perfiles socioeconómicos de los estudiantes que deciden desarrollar su proceso de formación académica en la Santo Tomás. También se encontró que requerían otras oportunidades de estudio como factor relevante para haber desertado.

La cuarta es la dimensión académica, la cual influyó en la razón del retiro con el porcentaje más bajo; sin embargo, entre las dificultades que refieren en esta área se encuentran entre otras, bases insuficientes de la educación media lo que no les permite una adecuada comprensión de las temáticas propias de la formación profesional; el otro porcentaje significativo hace referencia a la carga horaria, la cual perciben como muy alta y no les permite cumplir con los compromisos exigidos por el programa.

Conclusiones frente a los resultados de las causas de la deserción: Fase I

Se han identificado en los resultados de esta primera fase de la investigación, como hallazgos relevantes, que la dimensión institucional es la que perciben los estudiantes desertores como mayor causante de haber interrumpido sus estudios, generando una alerta de revisión en torno a los servicios que ya existen y la manera como están siendo recibidos por ellos. Estos resultados sugieren que deben visibilizarse las redes de apoyo institucionales, diseñadas para atender e intervenir las diferentes problemáticas que ellos puedan afrontar durante su proceso de formación. Es de relevante importancia rescatar dentro del aspecto personal, el fuerte trabajo que debe generarse en acompañamiento de procesos eficientes de orientación vocacional que permitan ofrecer una guía certera que permita direccionar los focos de competencias necesarias para la continuidad de una carrera acorde a cada persona, sus habilidades, conocimientos y proyección futura no solo profesional sino laboral. De forma simultánea, es fundamental ofrecer estrategias de trabajo en equipo y relaciones interpersonales necesarias para su desarrollo integral buscando que se aproveche de manera integral el espacio universitario. Finalmente, continuar con estrategias de nivelación académica en espacios y áreas del conocimiento donde se identifique mayor nivel de dificultad y repitencia.

Con estos primeros insumos proporcionados por los estudiantes desertores, se dará inicio a la segunda fase de la investigación para realizar el matching deseado donde se pretenden encontrar las razones que les permitieron continuar sus estudios (algunos ya han logrado su graduación oportuna) y de esta manera, trascender la deserción y encontrar las estrategias exitosas que han permitido el logro profesional en una población, contando con características similares y espacios de tiempo iguales a los de otros que no lo lograron. El objetivo final de la investigación, es generar los escenarios deseables de la permanencia en la Institución que favorezcan este proceso,

junto al de graduación oportuna de los estudiantes para dar cumplimiento a la misión institucional; en ese orden de ideas las nuevas apuestas que está gestionando, desarrollando e implementando la Universidad brindan la posibilidad de seguir consolidando estrategias que respondan a las necesidades y dificultades identificadas por los estudiantes desde su experiencia diaria en la cotidianidad de la vida universitaria.

Referencias

- Colombia, M. de E. N. (2017). SPADIES - Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. Retrieved August 13, 2014, from http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (2014). Informe determinantes de la deserción. "Informe mensual sobre soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, consolidación, validación y uso de la información del SPADIES". Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf
- Faro, M. Guerrero, J. (2012) Breve análisis del concepto de Educación Superior. Alternativas en Psicología. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v16n27/n27a03.pdf>
- Hernández, O. (2015) Hacia la construcción de un modelo de desarrollo integral del estudiante y su impacto en la permanencia estudiantil y graduación oportuna. Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L5-Ponencias/5_CLABES_paper_47.pdf
- Hernando, O. Hortigüela, D. Pérez, A. (2014). Ejemplo del uso de una metodología mixta en el ámbito de la investigación. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281008835_Ejemplo_del_uso_de_una_metodologia_mixta_en_el_ambito_de_la_investigacion
- Ministerio de Educación Nacional (2009) ¿Qué es la Educación Superior? Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196477.html>

PERFIL SOCIO-ACADÉMICO DE ESTUDIANTES QUE PERMANECEN Y ABANDONAN LA UNIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN AL PRIMER AÑO DE ESTUDIOS

Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono.

Gonzalo Fonseca Grandón

gfonseca@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Resumen. Esta comunicación presenta los resultados parciales de una investigación de aproximación metodológica mixta que consideró tres etapas. Su propósito es determinar los factores socio-académicos asociados a las trayectorias de permanencia y abandono de los estudios universitarios durante el primer año. Específicamente se presentan los resultados de una fase cuantitativa que consideró una muestra de 171 de estudiantes que participaron voluntariamente de la investigación. Se consideraron jóvenes que decidieron tanto permanecer como abandonar la universidad, pertenecientes a carreras de Educación e Ingeniería de una Universidad Regional Chilena, quienes respondieron un cuestionario en línea con información sobre seis conjuntos de variables. Para cada uno de ellos se calculó una ecuación de regresión logística y luego de ello con las variables que alcanzaron significancia estadística, se efectuó un análisis factorial considerando que es una técnica de reducción de datos. El primer factor de dicho análisis estuvo asociado al desempeño académico y a las variables asociadas al compromiso y disposición hacia la carrera, las que se vinculan con la decisión de permanecer en la universidad. Por su parte, en el segundo factor la percepción sobre el uso de las Tecnología de Información y Comunicación (TIC) para aprender, así como la participación en actividades deportivas y la percepción sobre la influencia de la Educación Secundaria en la decisión final, se asociaron a la trayectoria de abandono. La percepción hacia las TIC para su aprendizaje y la participación en actividades deportivas, relevan las dificultades en la gestión del tiempo que hacen los estudiantes universitarios, más aún durante el primer año de estudios. Las conclusiones evidencian la dificultad de efectuar estudios empíricos sobre el abandono y confirma que la combinación de variables académicas y sociales son claves para la

permanencia en la universidad y eventual finalización exitosa de los estudios, coincidiendo con otros estudios sobre el tema. Finalmente, conviene poner atención a la capacidad de autonomía que demuestran los estudiantes durante el primer año de estudios y su incidencia en las trayectorias educativas.

Palabras Clave: Permanencia, Abandono, Perfil Socio-Académico.

1. Problemática

El fenómeno de la masificación de la educación superior observado durante las últimas décadas, evidencia un incremento del número de estudiantes que pasó de 100,8 millones en el año 2000 a 152,5 millones en 2007 a nivel internacional, exhibiendo un crecimiento de más del 50% en siete años (UNESCO, 2009). América Latina, y el Caribe evidencian una tasa promedio anual de crecimiento de matrícula de 6.8% desde el año 2000 de acuerdo a la misma fuente, sumando más de quince millones de estudiantes matriculados en Educación Superior, lo que representa solo el 31,5% de la población que podría acceder a ese nivel educativo (20 a 24 años) de acuerdo a Beneitone, et al. 2007. En Chile, país donde se efectuó este estudio, la matrícula en Educación Superior creció de 245.561 en el año 1990 a 435.884 en el año 2000 y hacia el final del año 2009 aumentó a 835.247 estudiantes (Rolando, Salamanca y Aliaga; 2010).

Al margen de lo anterior, los indicadores de abandono universitario a nivel internacional evidencian las dificultades que poseen los estudiantes de dicho nivel para finalizar con éxito sus estudios. En este sentido, el aumento de la matrícula universitaria, reposiciona la discusión sobre la permanencia y abandono de los estudios. Las estadísticas no son muy alentadoras a nivel internacional, de hecho, un 31% de quienes ingresan a la Educación Superior, no logran al menos un primer título (OCDE, 2010). Aun así, países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Suecia y México muestran más del 40% de los estudiantes que se matriculan en la universidad, no logran una primera titulación de acuerdo a la misma fuente. Por cierto, Chile comparte idénticos indicadores con el escenario internacional, alcanzando un abandono promedio cercano al 30% entre las diversas instituciones que componen el sistema de Educación Superior Chileno de acuerdo a estadísticas del Consejo Nacional de Educación (CNED, 2017). Esto último es preocupante puesto que dichos indicadores fueron calculados al primer año de estudios, relevando la inquietud en torno a si esos estudiantes “salen del sistema” o se matriculan en otra carrera.

El escenario anterior reposiciona la discusión sobre la complejidad del abandono universitario y plantea diversas interrogantes respecto a quiénes son éstos estudiantes, cuáles son sus historias de vida, qué dificultades han encontrado en su inserción universitaria y por cierto, la pregunta que aborda este estudio: ¿cuál es el

perfil socio-académico de los estudiantes que permanecen y abandonan la universidad durante el primer año?

2. Revisión de Literatura

La literatura sobre la permanencia y abandono universitario muestra investigaciones efectuadas desde dos grandes perspectivas teóricas y metodológicas: la perspectiva funcionalista y la perspectiva interpretativa. Por una parte, la corriente funcionalista representada principalmente por autores norteamericanos, constituye un movimiento amplia y generosamente reconocido destacando autores como Tinto (1975, 1987, 1993, 2006, 2012), Pascarella, Smart, y Ethington, (1986), Pascarella y Terenzini (1991), Bean y Kuh (1984), Engstrom y Tinto (2008), Pascarella, E. (2006), Pascarella, E. and P. Terenzini (1991), Bean y Metzner (1985). Esta corriente, ha desarrollado estudios de aproximación metodológica cuantitativa, utilizando grandes poblaciones y muestras y con una predominancia de estudios longitudinales. Por otra parte están los estudios de la corriente interpretativa, representada principalmente por autores provenientes de la sociología francesa, entre los que destacan Coulon (1988, 2005) y Dubet (2005, 2010). El trabajo de estos autores ha privilegiado acercamientos cualitativos por medio de estudios etnometodológicos, desplegando grandes esfuerzos por comprender el proceso que lleva a los estudiantes a abandonar la universidad.

Específicamente en el contexto de este estudio, las investigaciones efectuadas desde la perspectiva cuantitativa, coinciden en que los procesos de integración (social y académica) a la universidad constituyen factores explicativos que forman parte del perfil socio-académico de los estudiantes que permanecen. Es así como Tinto (1975, 1987), Pascarella y Terenzini (1991), Bean y Kuh (1984), Bean y Metzner (1985), abordan la adaptación de los estudiantes en los sistemas académicos y sociales de la institución y relevan el poder explicativo del desempeño académico y las interacciones de los estudiantes con diversos agentes de la universidad: profesores, otros estudiantes, personal, etc. Se destaca el apoyo emocional que puede brindar la familia de los jóvenes, más aún en aquellos identificados como estudiantes “no tradicionales”, concepto acuñado por Bean y Metzner (1985) y los de “alto riesgo”, denominación utilizada por Schreiner, Noel, Anderson y Cantwell (2011).

Estos últimos dos conceptos están referidos a estudiantes que hace unas décadas estaban sub-representados en la matrícula universitaria. Actualmente, es común encontrar jóvenes primera generación de sus familias que acceden a la universidad, estudiantes de nivel socioeconómico bajo y aquellos que ya sea por su preparación académica anterior u otros factores muestran desempeños académicos insuficientes. Estos perfiles de estudiantes se encuentran representados considerablemente hoy en día en la matrícula universitaria, situación que plantea nuevos desafíos a las instituciones de Educación Superior, particularmente aquellas ubicadas en zonas

alejadas de las grandes ciudades. Los perfiles de estudiantes no tradicionales y de alto riesgo, han sido estudiados por Guillory y Wolverton (2008) desde la falta de apoyo familiar, por Ishitani (2006) desde su preparación académica anterior, por Walpole (2003) desde su falta de capital cultural y por Fries-Britt y Turner (2001) y Torres (2003) desde la marginación y la discriminación que sufren los estudiantes en dicha condición. Este escenario, reabre nuevos espacios para el estudio de la permanencia y abandono universitario.

3. Objetivos y Metodología

El propósito de esta investigación es determinar los factores socio-académicos asociados a las trayectorias de permanencia y abandono de los estudios universitarios durante el primer año de universidad.

Cabe mencionar que se presentan los resultados parciales de una fase cuantitativa considerados en una investigación originalmente de enfoque metodológico mixto que consideró tres etapas (dos cuantitativas y una cualitativa). Se efectuó una invitación abierta a participar del estudio a una población de 1454 estudiantes de carreras de educación e ingeniería de dos cohortes (2012 – 2013), todos ellos pertenecientes a una Universidad Regional Chilena. La invitación se efectuó a través del correo electrónico registrado en la base de datos institucional, medio a través del cual se motivó a responder un cuestionario en línea. Finalmente el cuestionario fue respondido por 171 estudiantes que componen la muestra del estudio, lo que representa una tasa de respuesta del 11,7% del total de la población. De quienes participaron del estudio, 106 de ellos habían decidido permanecer en la universidad y 65 abandonarla. El cuestionario consideró información sobre 6 conjuntos de variables: Socioeconómicas, Predisposición y Tendencia, Currículum Universitario, Académicas, Integración Académica y Social y Experiencia Preuniversitaria. Dicho cuestionario consideró 42 ítems de respuesta estructurada por medio del cual se midieron todas las variables del estudio (a excepción del rendimiento académico que consideró una consulta de la base de datos institucional).

Preliminarmente se utilizó el test Chi-Cuadrado para establecer relaciones entre los factores de cada conjunto de variables y las decisiones de los estudiantes. Además se calcularon los estadísticos Phi, V de Cramer y el Coeficiente de Contingencia, según corresponda, para identificar la fuerza de la asociación entre las variables y posteriormente decidir las variables a incluir en modelos de regresión logística calculados para cada conjunto de variables. Finalmente, y una vez superado un problema de multicolinealidad de los datos, se efectuó una selección de las variables que alcanzaron significancia estadística en las ecuaciones de regresión logística para las cuales se efectuó un análisis factorial. Los análisis estadísticos fueron efectuados con ayuda del software de análisis estadístico *SPSS*.

4. Resultados

Para cada uno de los seis conjuntos de variables se calculó una ecuación de regresión logística y posteriormente aquellas que alcanzaron significancia estadística fueron consideradas en un análisis factorial. Los resultados del estudio indican que las variables académicas y aquellas denominadas de disposición y tendencia hacia la carrera, se asocian a la decisión de permanecer en la universidad. Las variables académicas están representadas por el rendimiento académico exhibido por los estudiantes durante el primer año de estudios y las de disposición y tendencia por medio de las respuestas registradas en el cuestionario aplicado.

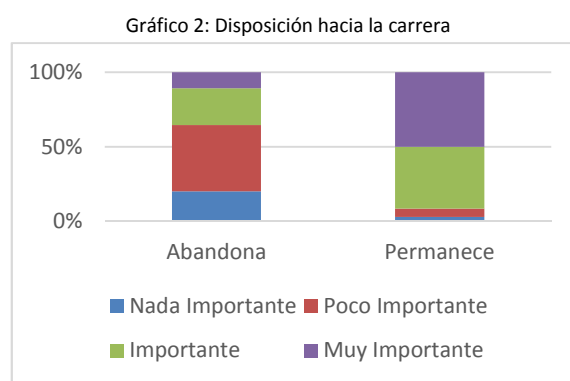
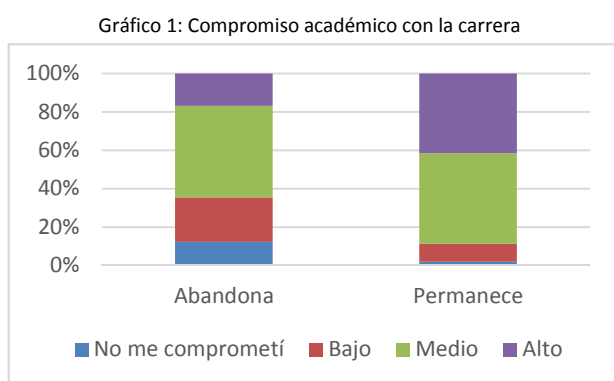
La tabla 1 muestra la ecuación de regresión logística calculada para el conjunto de variables académicas, donde se observa que sólo el rendimiento académico (PPA) presenta significancia estadística ($\text{sig}=0,000$). Al respecto, los estudiantes con un mejor rendimiento poseen seis veces más probabilidades de permanecer que aquellos que muestran un bajo rendimiento.

Tabla 1: Ecuación de regresión logística calculada para variables académicas.

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95,0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Paso 1(a) PPA	1,863	,302	37,952	1	,000	6,444	3,562	11,657
Constante	-7,575	1,332	32,315	1	,000	,001		

a Variable(s) introducida(s) en el paso 1: PPA.

Por su parte, dentro de las denominadas variables de predisposición y tendencia hacia la carrera se encuentra el compromiso de los jóvenes con la carrera. El gráfico 1 evidencia que los estudiantes que permanecen consideran que su compromiso fue medio o alto prácticamente en un 90%, a diferencia de los estudiantes que abandonan, quienes alcanzan alrededor del 65% para las mismas categorías ($\text{sig}=0,000$).



Igualmente al ser consultados sobre la importancia de la disposición a la carrera en la decisión de permanecer o abandonar, más de un 90% de los estudiantes que permanecen lo consideran un aspecto muy importante o importante, a diferencia de

quienes abandonan cuyo porcentaje de respuesta es inferior al 60% (sig=0,000) (Ver gráfico 2). Finalmente, el sentirse a gusto en la carrera estudiada, constituye una afirmación en que sólo el 11,3% de los estudiantes que permanecen consideran estar en desacuerdo, a diferencia de los que abandonan donde el porcentaje de respuesta en dichas categorías es superior al 40% (sig=0,000).

Por otra parte, existe un conjunto de variables asociadas a la decisión de abandonar la universidad que mostraron significancia estadística en cada una de las ecuaciones logísticas calculadas en los distintos grupos considerados en el estudio. En este sentido, la percepción de incidencia del uso de TIC para su aprendizaje en la decisión final, evidenció más de 20 puntos porcentuales de diferencia. Quienes abandonan perciben que el uso de TIC para su aprendizaje incidió en su abandono (sig=0,000). Igual caso ocurrió para la percepción sobre la Educación Secundaria en la decisión final. Quienes abandonan consideran que la experiencia Secundaria incidió en un 81,6% en relación al 38,6% de quienes permanecen, lo que también evidenció significancia estadística (sig=0,000). Finalmente, la participación en actividades deportivas también constituyó una variable que de acuerdo a la precepción de quienes abandonaron, tuvo mayor incidencia versus quienes permanecieron, alcanzando significancia estadística (sig=0,000).

Las variables con significancia estadística desprendidas de las ecuaciones logísticas calculadas, quedan expresadas en un análisis factorial que evidenció que los dos primeros factores se encuentran conformados por las variables anteriormente analizadas, pero asociadas a trayectorias distintas (permanencia y abandono), lo anterior queda señalado en la tabla 2.

Tabla 2: Matriz de componentes rotados(a)

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Rendimiento Académico	,729					,222
Compromiso con la Carrera(+)	,683		,219			
Gusto por la Carrera(+)	,653					
Disposición hacia la carrera(+)	,517	-,391			,207	
Experiencia E Media influencia decisión		,693			-,211	
Actividades Deportivas		,598	-,484			
Uso de TIC Influye en la decisión	-,234	,520			,342	-,232

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

El primer factor incluye el rendimiento académico, compromiso, gusto y disposición por la carrera, lo que explica que un buen rendimiento académico, acompañado de un compromiso y disposición a la carrera, es fundamental al momento de decidir permanecer. El segundo factor considera la influencia de la experiencia en la E. Media en la decisión de abandonar, la participación en actividades deportivas y la influencia

del Uso de TIC en la decisión de abandonar. Coincidentemente estas últimas tres variables explican en mayor porcentaje la decisión de abandono de los estudiantes.

5. Conclusiones

En primer lugar es preciso mencionar la complejidad evidenciada al llevar a cabo un estudio empírico sobre el abandono universitario, teniendo presente el carácter multisistémico del fenómeno. En este sentido, la investigación efectuada constituye un aporte concreto en la exploración de variables explicativas de la permanencia y abandono en nuevos grupos de estudiantes. En el contexto Chileno, las universidades regionales atienden a estudiantes con perfiles similares, asociados a la figura de los estudiantes no tradicionales.

En segundo lugar, respecto al perfil socio-académico de los estudiantes que permanecen, los hallazgos coinciden con los estudios de Tinto (1975, 1987, 1993, 2006, 2012), en relación al poder explicativo del rendimiento académico. Lo anterior, sumado a un alto compromiso y disposición hacia los estudios universitarios favorece la permanencia en la institución y consecuentemente el éxito en la finalización de sus estudios.

Respecto al primer año de universidad, es fundamental que las instituciones pongan atención en la gestión del tiempo que hacen los estudiantes durante dicho período. En este sentido, el perfil socio académico de los estudiantes que abandonan pareciera estar escasamente familiarizado con la autogestión de los tiempos. Específicamente conviene atender la forma en que las instituciones utilizan las plataformas virtuales de aprendizaje con sus estudiantes durante el primer año de estudios, así como identificar de qué manera las universidades están induciendo a sus estudiantes sobre la gestión del tiempo, si es que constituye una práctica de las instituciones.

Por cierto, los factores asociados a la gestión del tiempo de parte de los estudiantes, pueden verse mayormente impactados puesto que quienes abandonan, consideran que la experiencia vivida en la Educación Secundaria incidió en su decisión. Al respecto, los esquemas escolarizados característicos del nivel Secundario, pudiesen estar afectando la inmersión de los jóvenes en la flexibilidad exhibida por los esquemas universitarios, los que exigen una mayor autorregulación en las tareas académicas y sociales propias de la vida universitaria.

Finalmente es preciso explorar a futuro la relación entre el desempeño académico durante el primer año de universidad y la autorregulación de los tiempos evidenciada por los estudiantes. En este sentido, es probable que quienes evidencien una apropiada autogestión de sus tiempos, presenten mejores resultados académicos, lo que sin duda incide en la estabilidad emocional y la confianza de los estudiantes, alejando las ideas que eventualmente circulan en torno al abandono universitario.

6. Referencias

- Bean, J. and Kuh, G. (1984) The reciprocity between student-faculty informal contact and academic performance of university undergraduate students. *Research in Higher Education*. Agathon Press, Inc. 21(4), 461- 477.
- Bean, J. and Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Students' Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., Wagenaar, R. Ed (2007). Reflexiones y perspectivas en América Latina. Informe Final proyecto Tuning América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Consejo Nacional de Educación (2017). Estadísticas y Bases de Datos. www.cned.cl consultado en septiembre de 2017. Santiago, Chile.
- Coulon, A. (1988) *Ethnométhodologie et éducation*. *Revue française de pédagogie*. N° 82, pp. 65-101.
- Coulon (2005) *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. ECONOMICA, Paris, Francia.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1 julio-diciembre. ISSN 1870-5308, Xalapa, Veracruz. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Consultado en febrero, 2013 <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>.
- Dubet, F. (2010) Sortir de l'idée de Crise, *Nouvelle revue de psychosociologie* 2010/1 (N° 9), Page 131 à 147 Paris, Francia. Edición electrónica <http://www.editions-eres.com/>
- Engstrom, C., and Tinto, V. (2008). Access Without support is not opportunity. *En Change: The Magazine of Higher Learning*, E. U.: Heldref p. 46-50.
- Fries-Britt, S. L., & Turner, B. (2001). Facing stereotypes: A case study of Black students on a White campus. *Journal of College Student Development*, 42, 420-429.
- Guillory, R. M., & Wolverton, M. (2008). It's about family: Native American student persistence in higher education. *Journal of Higher Education*, 79(1), 58-87.
- Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885.
- OCDE (2010). *Panorama de la educación 2010. Indicadores de la OCDE*. Santillana. Madrid, España.
- Pascarella, Smart, y Ethington, (1986) Long-term persistence of two-year college student. *Research in higher Education*, 24(1): 47-71
- Pascarella, E. (2006) How college affects student: findings and insight from twenty years of research, *Journal of College Student Development*, Volume 47, Number 5, September/October 2006, pp. 508-520
- Pascarella, E. and P. Terenzini (1991). *How college affects students*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Rolando, Salamanca y Aliaga (2010) *Evolución Matrícula Educación Superior de Chile Periodo 1990 – 2009*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) de la División de Educación Superior del MINEDUC.
- Schreiner A., Noel P., Anderson E., Cantwell L. (2011) *Journal of College Student Development*, Volume 52, Number 3, May-June 2011, pp. 321-338 Published by The Johns Hopkins University Press
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press. Chicago and London.

- Tinto, V. (1993) "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores" *Perfiles Educativos*, (62), 56-63.
- Tinto, V. (2006) *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. Syracuse University.
Consultado en enero de 2013 en:
<http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/promotingstudentsuccess.pdf>
- Tinto, V. (2012) *Completing College Rethinking Institutional Action*. The University of Chicago Press. USA.
- Torres, V. (2003). Influences on ethnic identity development of Latino college students in the first two years of college. *Journal of College Student Development*, 44(4), 532-547.
- UNESCO (2009) *Compendio Mundial de la Educación 2009*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, Québec, Canada.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *Review of Higher Education*, 27(1), 45-73.

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA: COMPARAÇÃO ENTRE ESTUDANTES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

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

Marcia Cristina Monteiro

União das Instituições de Ensino do Estado de São Paulo (UNIESP)

marcia_lauria@yahoo.com.br

Adriana Benevides Soares

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

adribenevides@gmail.com

Resumo: O ingresso na universidade é uma conquista almejada por muitos estudantes, o que implica em investimento pessoal, material e social. A adaptação acadêmica é um fenômeno multideterminado, haja vista que envolve aspectos pessoais, sociais e afetivos. Supostamente, o aluno que se integra social e academicamente ao contexto universitário não apresenta índices de abandono ou interrupção do curso. Neste sentido, o objetivo geral do estudo é investigar a relação complexa da variável adaptação acadêmica comparando estudantes de instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Participaram 637 estudantes de instituições de Ensino Superior públicas (315) e particulares (322) do estado do Rio de Janeiro (Brasil), de ambos os sexos, idade entre 18 e 38 anos ($M=24,7$; $DP=6,3$) de diferentes graduações e períodos. Os instrumentos foram aplicados de forma coletiva em sala de aula e em horário livre dos estudantes. Todos participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade. Os dados foram analisados por meio do teste t de Student e do teste de Cohen. Os resultados apontam que estudantes de instituições públicas se encontram mais engajados do que das IES particulares. Tal fato pode indicar a satisfação de pertencer à instituição de tradição e prestígio na produção de conhecimento, pesquisa e extensão, além do fato de ter sido aprovado em processo seletivo rigoroso. Por outro lado, os estudantes das IES particulares vivenciam o estar na universidade como uma conquista que poderá trazer mudanças imediatas, haja vista que muitos são trabalhadores e almejam utilizar os conhecimentos adquiridos em sala para obter benefícios, como promoções e aumento salarial. Estudos futuros poderiam contar com amostra de estudantes advindos de diferentes regiões do país. Conclui-se que ao compreender os aspectos psicossociais que

estão associados ao ajustamento do discente ao Ensino Superior, pode-se consubstanciar projetos que contribuam com a permanência e processo de formação com qualidade do aluno.

Palavras-chave: Adaptação acadêmica, Transição, Abandono.

1.Introdução

As universidades são instituições bastante antigas nas sociedades, mas é a partir da Revolução Industrial, que no mundo capitalista surge, no século XIX, o modelo com a função de produção, armazenamento e difusão do conhecimento científico e tecnológico, assim como a formação das elites (Diogo et al., 2016; Teixeira, 2012). As transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas no mundo possibilitou que diversos países promovessem a universalização da Educação Superior como um direito de cidadania, deixando de ser um instrumento de seleção e formação de elites.

No Brasil, até 2013 apenas 16% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estavam cursando o Ensino Superior (Conselho Nacional de Educação-CNE/Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas-UNESCO, 2013), número ainda distante da meta estabelecida pelo Conselho que almeja um aumento em 35% de matrículas até 2020. Apesar dos números ainda baixos, o sistema está em expansão. Investimentos na Educação Superior têm sido fortalecidos na última década com o aumento do fortalecimento da pesquisa e ampliação da mobilidade estudantil, o número de matrículas e expansão de campi universitários. Os programas de acesso ao Ensino Superior, como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e as políticas de cotas têm importância relevante na inserção universitária de uma camada menos favorecida da população. As cotas são ações afirmativas, reservas de vaga nas universidades públicas para alunos da escola pública, pretos e pardos, indígenas, deficientes entre outros grupos (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA, 2014). Entretanto, os planos implementados ainda não garantem a permanência do estudante com qualidade de aprendizagem e mesmo a conclusão da graduação. O Censo da Educação Superior do Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep, 2015), revela um acréscimo desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso, na avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos e em 2014 o número chegou a 49%. O Censo da Educação Superior do Brasil (Inep, 2015) revela ainda que o país apresenta 2.368 IES entre públicas e privadas, sendo que as instituições particulares totalizam 2.070, as públicas 298 e as desistências e vagas ociosas ocorrem em ambos os tipos de instituição.

Este cenário da educação superior nacional revela que os fenômenos da adaptação e transição acadêmicas, consensualmente considerados pela literatura como processos complexos e multideterminados, precisam ser melhor compreendidos e investigados, no intuito de contribuir com conhecimento que possa refletir em ações que minimizem os índices de abandono. Neste sentido, Albanaes, Bardagi, Luca, & Girelli,

(2014); Bisinoto, Rabelo, Marinho-Araújo, & Fleith (2016) afirmam que a adaptação e transição acadêmica incluem fatores relativos ao sujeito e à instituição. Bisinoto et al. (2016) enfatizam os fatores referentes aos estudantes, elencando entre estes: os individuais, que se referem à própria maturidade psicossocial e às competências para conduzir uma aprendizagem com autonomia, os contextuais referentes ao gênero, idade, questões de ordem econômica, social, valores e costumes e os da transição do Ensino Médio para o Superior, que representam as experiências educativas dos principiantes, as expectativas da performance diante da nova realidade acadêmica e social que poderão influenciar na satisfação, podendo levar ao sucesso ou fracasso acadêmico.

Vasconcelos, Almeida e Soares (2002) definem adaptação acadêmica como um fenômeno complexo e multideterminado que abrange diferentes fatores tanto interpessoais como contextuais. O Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário – MMAU proposto por Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006) ressalta a importância dos aspectos desenvolvimento e aprendizagem no ajustamento à universidade. O modelo teórico concebe que as características dos estudantes, como idade, sexo, classe econômica, experiência acadêmica e aspectos comportamentais e cognitivos se relacionam direta ou indiretamente às características acadêmicas, como médias obtidas para ingresso e opção de curso. O modelo ressalta ainda que as consequências diretas são mais intensas na influência sobre os aspectos psicossociais (expectativas de envolvimento e autonomia) no momento de ingresso do estudante à universidade, influenciando nas variáveis intermediárias presentes no modelo (envolvimento acadêmico, ambiente de aprendizagem, bem-estar e satisfação). Os autores estabelecem relação direta entre os aspectos sociodemográficos e de comportamento de envolvimento acadêmico com o tipo de graduação e entre a percepção da qualidade do ambiente de aprendizagem oportunizado no curso e o nível de bem-estar e satisfação dos estudantes.

As causas da evasão no Ensino Superior são complexas e multidimensionais, uma junção de fatores que implicam em aspectos pessoais e institucionais (Braga, Miranda-Pinto, & Cardeal, 1997; Hoffmann, 2009; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2009). A rotina universitária demanda do estudante a utilização de recursos pessoais importantes para um melhor processo de aprendizagem e a adaptação acadêmica (Fernandes & Almeida, 2005; Gomes & Soares, 2013; Pilot, 2012; Santos & Almeida, 2001; Soares, Poubel, & Mello, 2009). Neste sentido, o acesso ao Ensino Superior exige do aluno diversas habilidades, entre elas a necessidade de apresentar uma maior autonomia e engajamento com o contexto universitário, o que leva um número expressivo de estudantes a vivenciarem dificuldades na adaptação à universidade, implicando também em entraves no que diz respeito ao rendimento acadêmico (Costa & Leal, 2008).

Muitas demandas que ocorrem no contexto universitário fazem com que o estudante tente se adaptar sozinho às situações (Bolsoni-Silva, Leme, Lima, Costa-Júnior, & Correia, 2009; Cervinski & Enricone, 2012), apesar de não possuir as habilidades cognitivas e emocionais necessárias. A adequação à universidade envolve atividades como gerenciar o tempo para os estudos (Oliveira, Carlotto, Teixeira, & Dias, 2016), cronogramas, os diversos componentes curriculares, a própria aprendizagem e

novos relacionamentos. Cunha e Carrilho (2005) afirmam que as dificuldades de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior estão relacionadas às exigências e dificuldades das atividades acadêmicas, sociais e interpessoais. As autoras ressaltam que a qualidade da transição do Ensino Médio para o Superior pode depender de aspectos psicossociais dos alunos e do apoio institucional disponibilizado. Consideram ainda que o primeiro ano nos cursos de graduação um período crítico, pois exige interação e adaptação aos novos desafios. Neste sentido, a adaptação ao universo acadêmico não é tarefa apenas dos estudantes, mas envolve as propostas administrativas e pedagógicas oferecidas pelas instituições.

Todas estas questões (acadêmicas, sociais, cognitivas, interpessoais) devem impactar no ajustamento acadêmico, que é um processo multidimensional que exige do aluno competências adaptativas à universidade e às suas transformações (Freitas et al., 2007). O estudante depara-se com a necessidade de ter uma postura ativa diante dos processos de aprendizagem e autonomia nos relacionamentos, sejam estes com pares, professores ou outros atores da comunidade acadêmica. Neste sentido, a presente pesquisa compara as vivências acadêmicas de estudantes do Ensino Superior de IES públicas e privadas partindo-se do pressuposto que o aluno que se integra academicamente, realizando as diferentes tarefas exigidas pelos componentes curriculares e se envolve com pares, professores e gestores, estabelecendo uma rede de relações interpessoais, diminui a probabilidade de abandonar a educação superior.

2. Método

2.1. Participantes

O estudo conta com uma amostra de 637 estudantes, sendo 315 de IES públicas e 322 de IES particulares do estado do Rio de Janeiro - Brasil, de ambos os sexos e com idade variando entre 18 a 38 anos ($M=24,7$; $DP=6,3$). Os estudantes eram de diferentes graduações: 169 (26,5%) da graduação de Psicologia, 140 (21,9%) de Enfermagem, 97 (15,2%) de Serviço Social, 40 (6,2%) de Geografia, 38 (5,9%) de Pedagogia, 35 (5,4%) de Engenharia, 29 (5,8%) de História, 26 (4,08%) de Matemática, 25 (3,9%) de Turismo e 20 (3,1%) de Educação Física, 11 (1,7%) de Administração, cinco (0,7%) de Ciências da Computação e quatro (0,6%) de Fisioterapia. Ciências Contábeis, Biologia e Letras totalizaram dois (0,3%) participantes em cada curso e um (0,1%) participante nos cursos de Odontologia, Direito, Farmácia, Biomedicina e Física. Outros cursos totalizaram 16 participantes (2,5%). Em termos de períodos, foram 204 (32,02%) do primeiro, 146 (22,9%) do segundo, 98 (15,3%) do terceiro, 26 (4,08%) do quarto, 52 (8,2%) do quinto, 21 (3,2%) do sexto, 43 (6,7%) do sétimo, 24 (3,7%) do oitavo, 13 (2,04%) do nono, 5 (0,7%) do décimo, 2 (0,3%) do décimo primeiro e um (0,1%) do décimo segundo, décimo terceiro e décimo quarto. Quanto ao nível socioeconômico, 58 (9,1%) pertenciam a classe social A, 66 (10,3%) eram da B1, 139 (21,8%) eram da B2, 229 (35,9%) da C1, 82 (12,8%) da C2 e 63 (9,8%) da D/E.

2.2. Instrumentos

O Questionário de Vivências Acadêmicas-reduzido (QVA-r) de Almeida, Soares e Ferreira (2002) adaptado por Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005). Foi construído com a finalidade de mensurar as vivências acadêmicas que dificultam a integração e o ajustamento dos estudantes ao Ensino Superior. É composto por 55 itens em uma escala de cinco pontos, indo de 1 (nada a ver comigo) a 5 (tudo a ver comigo). O instrumento abrange cinco dimensões: Pessoal ($\alpha=0,87$), Interpessoal ($\alpha=0,86$), Vocacional ($\alpha=0,91$) Estudo-aprendizagem ($\alpha=0,82$) e a Institucional ($\alpha=0,71$).

2.3. Procedimentos de coleta de dados

Foram realizados contatos com docentes e coordenadores de diferentes instituições particulares e públicas de Ensino Superior esclarecendo o objetivo da pesquisa. Todos os instrumentos foram respondidos em sala de aula nos horários disponibilizados pelos professores e coordenadores.

2.4. Procedimentos éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade e aprovado. Todos os participantes assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os voluntários foram ainda informados dos objetivos da pesquisa, que não teriam nenhum custo e nem receberiam qualquer vantagem financeira e que poderiam retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Tinham participação voluntária e a recusa em participar não acarretaria qualquer penalidade.

2.5. Procedimentos de análise de dados

Utilizou-se o teste *t* de Student e o teste de Cohen, com o objetivo de investigar se havia diferenças nos escores das amostras de estudantes de IES pública e privada. Para as análises de teste *t*, foram implementados procedimentos de re-amostragem (bootstrapping; 1.000 re-amostragens, com intervalo de confiança 99%), com vistas a apresentar maior confiabilidade aos resultados, corrigir possíveis desvio de normalidade da amostra e apresentar intervalo de confiança de 99% para as diferenças de média (Haukoos & Lewis, 2005). Os tamanhos dos efeitos das diferenças encontradas foram avaliados por meio da estimativa *d* de Cohen.

3. Resultados e discussão dos resultados

Em relação ao QVA-r, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para todos os fatores, exceto para “Interpessoal”, em que a média dos grupos foi equivalente. A amostra de estudantes de IES privada apresentou maiores escores nos fatores “Pessoal”, “Carreira” e “Estudo” e menores escores no fator “Institucional”. Em relação aos escores totais da QVA-r, a amostra de estudantes da IES privada apresentou, também, escores estatisticamente superiores (Tabela 1). A maior diferença encontrada (*d* de Cohen) foi para o fator “Estudo”. O tamanho de efeito foi moderado.

Tabela 1

	Teste <i>t</i> de Student					Intervalo de Confiança (95%)		d de Cohen
	<i>t</i>	<i>df</i>	Valor-p	Diferença de média	Erro-padrão	Limite	Limite	
						inferior	superior	
Pessoal	-5.10	581	0.00	-4.50	0.88	-6.23	-2.77	0,42
Interpessoal	0.39	602	0.69	0.27	0.69	-1.08	1.62	-
Carreira	-5.06	602	0.00	-3.51	0.69	-4.87	-2.15	0,41
Estudo	-5.31	599	0.00	-2.89	0.54	-3.96	-1.82	0,43
Institucional	4.58	599	0.00	2.14	0.47	1.22	3.06	0,37
Total	-3.92	512	0.00	-1.89	0.48	-2.84	-0.94	0,35

O fator Pessoal apresentou valor significativo e negativo, o que pode apontar para o fato que o estudante compreende que adaptar-se ao contexto universitário e à futura carreira implica em construir uma identidade profissional, desenvolver autoconhecimento, ampliar a visão de si e do mundo o que pode representar uma perda ou ter que abdicar de padrões estabilizados. Muitos estudantes de IES privadas vivenciam o ingresso no Ensino Superior como uma grande conquista, inclusive, por muitos serem alunos de primeira geração (sem histórico familiar de acesso a esta modalidade de ensino) e provavelmente desconhecem as exigências acadêmicas e interpessoais que a universidade impõe, como uma organização autônoma para os estudos, cumprimento de tarefas dos diferentes componentes curriculares, a diversidade da didática docente e lidar com gestores e pessoal de apoio. Estes aspectos podem refletir a complexidade do processo de transição e adaptação à universidade, sendo mister conhecer os fatores que envolvem os fenômenos e a relação com o abandono observado na educação superior.

É importante ressaltar que Almeida et al. (2002) definem o fator Estudo como o investimento do estudante nas atividades curriculares, na organização pedagógica e nas percepções pessoais das competências e de sucesso relacionadas às exigências do curso frequentado e o fator Carreira como a satisfação do estudante com a escolha do curso frequentado, as percepções de realização socioprofissional com a formação e a existência de um projeto vocacional associado ao curso. Neste sentido, o sucesso nos estudos e na futura carreira implica em empenho e dedicação. Muitos estudantes de IES particulares são predominantemente de cursos noturnos (Soares et al., 2009), alunos trabalhadores que financiam o próprio estudo e que precisam gerir uma série de atividades, como trabalho, estudo e vida familiar, o que pode ser um obstáculo de difícil superação. Ademais, os discentes esperam utilizar de maneira imediata os conhecimentos adquiridos em sala de aula, no intuito de obter benefícios, como a melhoria salarial ou promoções, o que parece não se harmonizar com o investimento de tempo e empenho necessários para a aprendizagem com qualidade.

Os dados apresentados mostram também índice positivo e significativo no fator Institucional do QVA-r. O fator Institucional diz respeito à utilização e satisfação dos estudantes com o campus, os serviços existentes e o ambiente universitário (Almeida et al., 2002). Desta forma, alunos das IES públicas apresentam um envolvimento

institucional diferenciado quando comparados a das IES privadas. Tal fato pode estar associado à tradição de ensino, pesquisa e extensão que a IES pública apresenta, o que provavelmente reflete em sentimento de entusiasmo de pertencer a tal instituição por parte dos estudantes. O envolvimento e a integração acadêmica promovem a aprendizagem de qualidade, garantem o sucesso, a permanência e conseqüentemente a conclusão da graduação (Bisinoto et al., 2016). Ademais, os processos seletivos de ingresso nas IES públicas são caracterizados pelo rigor dos exames, o que exige um investimento pessoal, econômico e familiar antes do ingresso e vão se consolidando ao longo do curso.

Em termos de limitação do estudo, é importante constatar que a amostra deste estudo pertence a um único estado da federação. Estudos prospectivos poderiam contar com a participação de discentes de outros estados do país, além de comparar dados sociodemográficos como gênero, idade e nível socioeconômico. Os resultados obtidos até o momento podem fundamentar projetos em IES públicas e particulares para promover a adaptação do estudante ao Ensino Superior e, por conseguinte auxiliar na redução dos índices de abandono.

Referências

- Albanaes, P., Bardagi, M.P., de Luca, G.G., & Girelli, S. (2014). Do trote à mentoria: levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 143-152.
- Almeida, L.S., Soares, A.P.C., & Ferreira, J.A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-9.
- Bisinoto, C., Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D.S. (2016). Expectativas acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: Indicadores para uma política de acolhimento. In L.S. Almeida & R.V. Castro (Orgs.), *Ser estudantes no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º Ano* (pp. 15-31). Portugal, Braga: Universidade do Minho.
- Bolsoni-Silva, A. T., Leme, V.B. R., Lima, A.M.A., Costa-Júnior, F.M., & Correia, M.R.G. (2009). Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com universitários e recém-formados. *Interação em Psicologia*, 13(2), 241-251.
- Braga, M. M., Miranda-Pinto, C. O. B., & Cardeal, Z. L. (1997). Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. *Química Nova*, 20(4), 438-454.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação- Câmara de Educação Superior CNE/UNESCO (2013). *Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil*. Recuperado em 22 Set., 2014, de <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2013-pdf/13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf/file>.
- Cervinski, L.F., & Enricone, J.R.B. (2012). Percepção de calouros universitários sobre o processo de adaptação ao sair da casa dos pais. *Perspectiva*, 36(136), 101-110.
- Costa, E.S., & Leal, I. (2008). Saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – avaliar para intervir. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, Porto, Portugal, 213-216.
- Cunha, N.B., & Santos, A.A.A. (2005). Habilidades em escrita: um estudo com universitários ingressantes. In M.C.R.A. Joly, A.A.A. Santos, & F. F. Sisto (Orgs), *Questões do cotidiano universitário* (pp.103-121). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Diogo, M.F., Raymundo, L.S., Wilhelm, F.A., de Andrade, S.P.C., Lorenzo, F.M., Rost, F.T., & Bardagi, M.P. (2016). Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. *Avaliação* (Campinas), 21(1), 125-151. doi: 10.1590/S1414-40772016000100007
- Fernandes, E. P. & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 4, 267-278.
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A.V.R., & Almeida S. A. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179-188.
- Gomes, G. & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102->

- Granado, J. I. F., Santos, A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação, IV* (1), 33-43.
- Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA (2014). A universidade é para todos – igualdade e inclusão na universidade. *Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/UERJ)*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with "difficult" distributions. *Academic Emergency Medicine, 12*(4), 360-365. doi:10.1197/j.aem.2004.11.018
- Hoffmann, J. (2009). *Avaliar para promover: As setas do caminho*. (11ª. ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). *Censo da Educação Superior Resumo Técnico 2013*. Recuperado em 10 Set., 2014, de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf.
- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G. (2016). Oficinas de Gestão do Tempo com Estudantes Universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão, 36*(1), 224-233.
- Pilot, M. (2012). Social and Academic Adjustment of First-Year University Students. *Journal of Social Science, 33*(2), 251-259.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica, 19*, 205-217.
- Soares, A. P., Almeida, L.S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, 1*(XXIV), 15-27.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia, 29*, 27-42.
- Teixeira, A. (2012). A função social das instituições federais de ensino superior. Encontro da Carreira – Debates e Perspectivas. *Carreira, 1*, 10-17.
- Vasconcelos, R., Almeida, L., & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono acadêmico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia. *VI International Conference on Engineering and Computer Education, 457-461*. Recuperado em 20 Set., 2014, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9412>.
- Vasconcelos, R., Almeida, L., & Soares, A.P. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento acadêmico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. *Actas VII International Conference on Engineerins and Technology Education*. Santos: Brasil.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD: REPENSAR EL “ABANDONO” DESDE LAS TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

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

Mariana Funes

Stella Maris Más Rocha

Universidad Nacional de San Martín

mfunes@unsam.edu.ar / smas@unsam.edu.ar

Resumen

Esta ponencia presenta algunos avances del Proyecto de investigación “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa en el Área Metropolitana de Buenos Aires: de la escuela secundaria a la Universidad”. Dicho proyecto se propone abordar una de las problemáticas centrales que enfrenta el sistema educativo argentino: la inclusión y las políticas públicas e institucionales que tienden a promoverla. En este último aspecto, centramos la atención en describir y comprender lo que sucede (en términos de experiencias estudiantiles, de aprendizajes y prácticas de enseñanza) en el pasaje entre la escuela secundaria y la Universidad; específicamente, en los inicios de las carreras de grado de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. El objetivo de esta ponencia es complejizar la noción de “abandono” universitario a partir de dos categorías clave para el abordaje del fenómeno que se expresa, principalmente, en el primer año de las carreras de grado: trayectoria académica y experiencia estudiantil. Intentamos mostrar, para el caso de las carreras de Educación (Licenciatura y Profesorado), que los y las estudiantes que dejan una carrera no siempre “abandonan” sus estudios: en algunos casos cambian de disciplina y, en otros, de institución.

Palabras clave: Abandono Universitario, Trayectorias de Estudiantes, Experiencia Universitaria

1. Introducción

Esta ponencia presenta algunos avances del Proyecto de investigación “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa en el Área Metropolitana de

Buenos Aires: de la escuela secundaria a la Universidad”¹⁶⁴. Dicho proyecto se propone abordar una de las problemáticas centrales que enfrenta el sistema educativo argentino: la inclusión y las políticas públicas e institucionales que tienden a promoverla. En este último aspecto, centramos la atención en describir y comprender lo que sucede (en términos de experiencias estudiantiles, de aprendizajes y prácticas de enseñanza) en el pasaje entre la escuela secundaria y la Universidad; específicamente, en los inicios de las carreras de grado de la Escuela de Humanidades¹⁶⁵.

Las acciones destinadas a la inclusión educativa pueden evidenciarse tanto en la legislación educacional sancionada en los últimos 15 años¹⁶⁶ como en los dispositivos que las propias Universidades han diseñado. Se manifiesta un renovado interés por ampliar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes: no sólo se ha aumentado la obligatoriedad escolar (desde los 4 años de edad y hasta finalizar la escuela secundaria) sino que se han adoptado diversas medidas político-educacionales para hacer efectivo ese derecho. Junto con ello, se han creado nuevas universidades nacionales en el Área Metropolitana de Buenos Aires con ofertas educativas no tradicionales¹⁶⁷, que han convocado a miles de estudiantes. Así, la obligatoriedad escolar y la posibilidad del ingreso a la universidad pública conllevan desafíos políticos, económicos, institucionales y, necesariamente, pedagógicos. Numerosas investigaciones educativas han demostrado que el ingreso a un nuevo nivel, tanto en el primer año de la escuela secundaria (Gimeno Sacristán, 2009; Kantor, 2001), como en el primer año de la universidad (Chiroleu, 2012; Ezcurra, 2011) presenta las mayores dificultades, ya que se combinan altas tasas de cobertura con altas tasas de abandono. En el caso específico de la universidad, el abandono estudiantil está socialmente condicionado, es decir, son los sectores más desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural los que no continúan con los estudios superiores. Este fenómeno, denominado por Ezcurra (2011) como “inclusión excluyente”, pone en tensión la aparente democratización de la universidad con las constantes dificultades académicas de los y las estudiantes más pobres. El objetivo de esta ponencia es complejizar la noción de “abandono” universitario a partir de dos categorías clave para el abordaje del fenómeno que se expresa, principalmente, en los inicios de las carreras de grado: trayectoria académica y

¹⁶⁴ Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Código G169, PAI 2017. Directora: Stella Maris Más Rocha.

¹⁶⁵ La Escuela de Humanidades de la UNSAM ofrece Licenciaturas en Educación, Psicopedagogía, Historia, Filosofía, Estudios de la Comunicación y Profesorados en Ciencias de la Educación, Letras y Filosofía.

¹⁶⁶ Principalmente, se pueden mencionar: Ley N° 26061/05 Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, Ley N° 26150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N° 26206/06 de Educación Nacional, Ley N° 27045/15 Obligatoriedad de la sala de 4 años, Ley N° 27204/15 Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior.

¹⁶⁷ Entre 2003 y 2015 se crearon 21 Universidades Nacionales, más de la mitad en el Área Metropolitana de Buenos Aires: Chilecito (La Rioja), Noroeste de la Provincia de Buenos Aires., Río Negro, Chaco Austral (Chaco), Avellaneda (Buenos Aires), Villa Mercedes (San Luis), Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Moreno (Buenos Aires), José Clemente Paz (Buenos Aires), Oeste (Merlo, Buenos Aires), Arturo Jauretche (Florencio Varela, Buenos Aires), de las Artes (ex IUNA, CABA), Comechingones (Merlo, San Luis), Defensa Nacional (ex Institutos Universitarios del Ejército, la Armada y la Aeronáutica, CABA), Hurlingham (Buenos Aires), Rafaela (Santa Fe), Alto Uruguay (San Vicente, Misiones), Pedagógica Nacional (ex Universidad Provincial, Buenos Aires), Raúl Scalabrini Ortiz (San Isidro, Buenos Aires), Guillermo Brown (Burzaco, Buenos Aires), San Antonio de Areco (Buenos Aires).

experiencia estudiantil. Intentamos mostrar, a partir del caso de las carreras de Educación, que los y las estudiantes que dejan una carrera no siempre “abandonan” sus estudios: en algunas situaciones cambian de disciplina y, en otras, de institución. El trabajo que aquí desarrollamos se desprende de nuestros diferentes y complementarios roles en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). En la gestión, nos desempeñamos en la Dirección de las carreras Licenciatura en Educación y Profesorado en Ciencias de la Educación; en la docencia, como profesoras en asignaturas de las mismas carreras¹⁶⁸ y del Curso de Preparación Universitaria (CPU)¹⁶⁹; y en tercer lugar, como investigadoras en el proyecto mencionado. Estos tres campos de acción nos permiten indagar y reflexionar sobre las trayectorias de estudiantes universitarios/as, partiendo de la premisa que resulta difícil determinar cuándo dejan *definitivamente* de ser estudiantes (abandono) y que es posible detectar situaciones que anticipan esa decisión. Nos proponemos, entonces, identificar algunas de esas acciones y los motivos por los que los y las estudiantes deciden interrumpir la cursada de las asignaturas. Para este trabajo se tomaron como fuentes de análisis dos tipos de registro realizados por la Dirección de las carreras de Educación: solicitudes de alta de regularidad y solicitudes de equivalencias. Además, se consideraron los resultados de la encuesta de opinión sobre la enseñanza diseñada e implementada por la Secretaría General Académica de la UNSAM.

¿Por qué detenernos en este tema? Coincidiendo con Barco (2015), nos alejamos de interpretaciones que sólo atribuyen la responsabilidad del abandono a las carencias de los y las estudiantes. Ello implica, entonces, redireccionar la mirada hacia el interior de las universidades y sus prácticas docentes y de gestión, ya que los inevitables condicionantes sociales en gran medida pueden ser neutralizados desde las propias instituciones (Ezcurra, 2011).

2. La Universidad Nacional de San Martín y sus carreras de Educación

La UNSAM es una universidad nacional, pública y gratuita creada en 1992 situada en el Partido de General San Martín, región noroeste del Conurbano Bonaerense. Ofrece una amplia variedad de carreras de grado y posgrado, tanto en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales como en el de las Ciencias Exactas y Naturales¹⁷⁰. Su creación respondió a una política pública de descentralización de las universidades tradicionales.

La Escuela de Humanidades cuenta con dos carreras de grado de Educación: la Licenciatura y el Profesorado, creadas en 2003 y 2009, respectivamente. Ambas carreras son presenciales y gratuitas y se articulan entre sí a lo largo de los cuatro años y medio de duración, diferenciándose en el tramo final: la Licenciatura implica la escritura de una tesina y el Profesorado cuenta con cuatro asignaturas específicamente dedicadas a la formación docente. Esto se debe a los horizontes profesionales de las carreras, la primera orientada a la investigación y la segunda es la

¹⁶⁸ Asignaturas: Política y legislación de la educación. Análisis institucional.

¹⁶⁹ Módulos: Educación y Técnicas y metodologías de estudio.

¹⁷⁰ Ver la oferta académica en: <http://www.unsam.edu.ar/oferta/carreras/carreras.asp?>

que ofrece el título habilitante para el ejercicio de la docencia en el nivel medio y superior.

El ingreso, definido por el “Reglamento General de Alumnos” de la institución, establece como requisito la aprobación del CPU, que consiste en una instancia de introducción a la vida académica a través de tres módulos: Taller de Lectura y Escritura, Introducción a los Estudios Universitarios y el módulo específico de Educación.

Una de las problemáticas en que la Universidad ha intervenido en los últimos años es el alto porcentaje de “abandono” de estudiantes en los inicios de las carreras de grado. El CPU constituye la principal estrategia implementada para favorecer el acceso y la retención ya que es un dispositivo que tiene como principal fin preparar a los ingresantes para los desafíos que suponen los estudios universitarios. Pero también se han adoptado otras medidas: programa de acompañamiento denominado “Mentorías entre pares” (llevado adelante por estudiantes avanzados que reciben una formación como mentores/as), programa de “Mejora de la enseñanza” que plantea estrategias de apoyo a los ayudantes de las asignaturas de primer año y comisiones de trabajos prácticos con menos estudiantes, becas para ingresantes y fotocopias gratuitas para estudiantes de primer año, servicio de transporte gratuito (minitren, micro UNSAM y, recientemente, boleto estudiantil para quienes residen en la Provincia de Buenos Aires), descuentos en el comedor universitario, entre otras.

3. Trayectorias académicas y experiencias estudiantiles en la Universidad

Si bien la preocupación por las *trayectorias estudiantiles* no es nueva en la literatura académica, quizá lo novedoso radica en que éstas han pasado de ser concebidas como un problema individual, propio del sujeto que transita por el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad), para ser analizadas desde el plano sistémico (Terigi, 2014) y que por ello requieren no sólo de reflexión política sino también institucional y pedagógica.

Diversos autores coinciden en señalar que las universidades públicas no sólo enfrentan nuevos tiempos sino también nuevos públicos (Barco de Surghi, 2015; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Ezcurra, 2011). Por nuevos públicos, en general, se denomina a estudiantes que constituyen la primera generación en sus familias que logran el acceso a la universidad, con un capital cultural diferente de los sectores medios y altos que tradicionalmente transitaban por el sistema universitario. En los últimos años, además, algunos de estos *nuevos públicos* han finalizado sus estudios secundarios en diferentes formatos escolares, es decir, en escuelas secundarias no tradicionales¹⁷¹ (de menor duración temporal, con planes de terminalidad, con cierta flexibilidad en el régimen académico, etc.), sin que se hayan resuelto los problemas estructurales del nivel medio como la repitencia, la sobreedad, el abandono y las diferencias en la calidad de los aprendizajes (Más Rocha y Vior, 2016).

¹⁷¹ Ejemplo de ello pueden ser las Escuelas de Reingreso de la CABA, el Plan FinES, los Bachilleratos Populares.

En este escenario, pensar las trayectorias estudiantiles requiere de una observación profunda de la “vida universitaria”, entendiendo por ésta la vivencia interna de cada sujeto al interior de la institución, apropiándose o no de la cultura institucional (sus espacios, sus tiempos y sus prácticas), así como también la socialización que esto conlleva. Otorgar visibilidad a la vida universitaria se vuelve fundamental para analizar lo que Sandra Carli (2012) conceptualiza como *experiencia universitaria o estudiantil*. Conocerla no puede separarse de la exploración de la cultura institucional donde los y las estudiantes desarrollan sus prácticas. Asimismo, se conjugan en esta experiencia varios aspectos sustanciales: las condiciones institucionales, los procesos históricos en los que se transita la vida universitaria y la dimensión discursiva de la experiencia, es decir, su carácter construido a través del lenguaje (Carli, 2012). Así, la vida estudiantil se ve atravesada tanto por dimensiones subjetivas como culturales, materiales e históricas; volviéndose “una trama heterogénea de acontecimientos *siempre-con-otros* que deja su huella en las biografías de los sujetos” (Blanco, 2014: 26).

3.1. La gestión como herramienta de reflexión académica

Desde la Dirección de la carrera llevamos registro de todos los trámites que realizan los y las estudiantes. A simple vista pueden ser sólo un circuito administrativo, sin embargo, hemos decidido convertirlos en insumos para la reflexión académica utilizándolos para pensar y poner en acción estrategias institucionales que favorezcan sus trayectorias.

En esta ponencia, haremos referencia a dos de esos registros: solicitudes de equivalencias y solicitudes de alta de regularidad. En el primer caso se trata de quienes tienen un trayecto académico previo al ingreso a las carreras de Educación y demandan su reconocimiento: estudiantes que cursaban otras carreras dentro de la UNSAM, estudiantes de otras carreras cursadas en otras Universidades y estudiantes de Educación de otras Universidades. En el segundo caso, se registran requerimientos de estudiantes que perdieron su condición de “alumno regular”¹⁷² por diferentes motivos y que solicitan continuar sus estudios. Cabe destacar que la decisión de llevar adelante este registro surgió a partir de identificar que muchas solicitudes de regularidad se repetían anualmente, es decir, quienes pedían ser dados de alta, volvían a perder la regularidad uno o dos años más tarde.

Tal como puede observarse en el Cuadro N° 1, desde el año 2009 se registra en los y las ingresantes a las carreras de Educación (Licenciatura y Profesorado) que entre un 15% y un 30% provienen de otras carreras de la UNSAM¹⁷³ o de otras universidades¹⁷⁴. Esto quiere decir que los y las estudiantes, por diversas razones, deciden dar cursos nuevos a sus trayectorias; razones que pueden vincularse con una mayor aproximación a sus intereses académicos y laborales, con mudanzas o cambios de trabajo que los/las alejan de algunas universidades y los/las acercan a otras, con la superposición de

¹⁷² Según el artículo 2° del Reglamento General de Alumnos de la UNSAM: “para mantener la regularidad, los alumnos deberán aprobar 2 (dos) unidades curriculares por año académico como mínimo”.

¹⁷³ Principalmente, de las Licenciaturas en Psicopedagogía y Educación Inicial, pero también de Sociología.

¹⁷⁴ La mayoría corresponde a la Universidad de Buenos Aires.

horarios en la oferta de algunas unidades académicas pero mejor compatibilidad en otras, o la preferencia por instituciones cuya matrícula “no es masiva” y garantizan cierta “enseñanza personalizada”¹⁷⁵. Dichos motivos surgen de las reuniones personales que realizamos con quienes solicitan equivalencias, permitiéndonos conocer las condiciones de estudio previas y las razones para el cambio de carrera y/o de universidad.

Al dar visibilidad a las diferentes experiencias estudiantiles, denotamos su carácter de únicas y de no lineales. Esto, entonces, obliga a dimensionar el análisis de las estadísticas que proveen los informes meramente cuantitativos así como también a la categorización de estas interrupciones o discontinuidades en las trayectorias como “abandono” o “deserción”; sin dejar de reconocer, obviamente, la preocupación por las altas tasas de abandono en los inicios de las carreras universitarias.

Cuadro 1: Ingresantes a las carreras de Educación de la UNSAM que solicitan equivalencias¹⁷⁶, 2009-2017

Año	Total de ingresantes	Ingresantes que solicitan equivalencias			
		Ingresantes de otras carreras de la UNSAM	Ingresantes de otras Universidades		Total ingresantes que solicitan equivalencias
			Estudiantes de carreras de Educación	Estudiantes de otras carreras	
2009	56	7	2	5	14 / 25%
2010	84	8	0	5	13 / 15%
2011	40	4	6	3	13 / 33%
2012	64	7	2	8	17 / 27%
2013	84	5	2	6	13 / 15%
2014	78	7	5	1	13 / 17%
2015	72	5	8	8	21 / 29%
2016	97	4	3	10	17 / 18%
2017	87	7	0	10	17 / 20%

Fuente: Elaboración propia en base a los registros de solicitudes de equivalencias de la Dirección de las carreras de Educación.

Cuando se acercan las fechas de inscripción a exámenes y/o a asignaturas se incrementan las consultas de estudiantes, principalmente de quienes no pueden concretar las inscripciones a través del Sistema de Información Universitaria (SIU) por haber perdido la condición de “regular”. A partir de este registro, que puede observarse en el Cuadro Nº 2, hemos llevado adelante reuniones con cada estudiante

¹⁷⁵ Aunque excede los objetivos de este trabajo, no podemos dejar de explicitar que ésta es una de las razones que más mencionan quienes provienen de la UBA.

¹⁷⁶ Los datos que se registran en el cuadro corresponden a estudiantes que han solicitado equivalencias, no a la totalidad de estudiantes que han realizado otras carreras previamente a su inscripción en Educación (por ejemplo, quienes ya tienen títulos de Institutos Superiores de Formación Docente o Técnica).

para conocer las causas y encontrar así modos de orientar la continuidad de la carrera, diseñando un trayecto por el plan de estudios de acuerdo a sus realidades. Estas interrupciones, pausas o discontinuidades en las trayectorias académicas demuestran que la experiencia estudiantil en el nivel superior se ve plenamente atravesada por la vida personal, familiar y laboral de cada estudiante. Los registros aquí presentados permiten demostrar que en muchos casos se contactan nuevamente con la Universidad buscando continuar con su formación.

Cuadro 2: Estudiantes de las carreras de Educación de la UNSAM que solicitan alta de regularidad, 2010-2017

Año	Total de estudiantes (1)	Pedidos de alta de regularidad (2)
2010	s/d	43
2011	s/d	18
2012	s/d	34
2013	302	46
2014	314	46
2015	314	53
2016	335	47
2017	s/d	45

Fuente 1: Elaboración propia en base a los registros de la Secretaría Académica de UNSAM (SIU Araucano 2013-2016).

Fuente 2: Elaboración propia en base a los registros de solicitudes de altas de regularidad de la Dirección de las carreras de Educación.

Otro elemento de análisis para pensar las trayectorias y la experiencia de estudiantes son los motivos por los cuales “dejan materias”, tal como se resume en el Cuadro N° 3. La Secretaría General Académica de la UNSAM lleva adelante desde 2015 una Encuesta de opinión sobre la enseñanza que completa cada estudiante en forma anónima. Desde la Dirección de las carreras de Educación consideramos que esta información es fundamental para la toma de decisiones institucionales, principalmente para repensar las prácticas de enseñanza. Es así que utilizamos los datos que aporta la encuesta como insumo para esclarecer las razones de “abandono” en los diferentes espacios curriculares (asignaturas, talleres, seminarios) y así poner en acción dispositivos pedagógicos e institucionales que favorezcan la continuidad de los estudios.

Cuadro 3: Estudiantes de las carreras de Educación de la UNSAM que abandonaron la cursada de alguna asignatura en 2015 y 2016

Motivos de abandono de la cursada	Total	Asignaturas de 1er y 2do año	Asignaturas de 3ro, 4to y 5to año
Problemas laborales (nuevos empleos,	47	37	10

cambios de horarios, pérdida de trabajo)			
Personales (salud, embarazo, organización familiar, mudanza, viajes)	43	26	17
Problemas relacionados con la materia (difícil, mucho material de estudio, horarios)	31	23	8
Otros	11	8	3
Total	132	94	38

Fuente: Elaboración propia en base a las Encuestas de opinión sobre la enseñanza 2015-2016 de la Secretaría General Académica de la UNSAM.

Nota: Utilizamos la denominación “abandono” tal como aparece en la Encuesta de opinión sobre la enseñanza.

Los mayores índices de “deserción” en las universidades se producen en el primer año de cursada de las carreras. Este dato, en general, es asociado a condiciones particulares del sujeto como su incapacidad para afrontar estudios superiores debido a la “mala formación recibida en la escuela secundaria”. Sin embargo, en el caso de las carreras de Educación, la mitad de su matrícula está constituida por docentes, es decir, no se trata sólo de jóvenes recién egresados/as del nivel medio sino de profesionales que previamente llevaron adelante algún tipo de formación en el nivel superior. Si bien la mayor cantidad de motivos de interrupción en las cursadas se relacionan con situaciones personales, es necesario reflexionar al interior de las universidades acerca de los dispositivos que se ponen o no en funcionamiento para que “cambios de horario en el trabajo”, “organización familiar”, “embarazo”, etc. no sean un impedimento para continuar los estudios.

Quienes ya están en la mitad de la carrera suelen acceder a empleos (en general, en el sistema educativo) y tener una mayor estabilidad en estos, lo cual facilita la no interrupción de la cursada. Por otra parte, quienes dejan de cursar asignaturas debido a “problemas relacionados con la materia” son, en general, estudiantes de “los inicios”. Parecería entonces, que aquellos/as que llegaron a tercer año ya disponen de cierta autonomía y estrategias para poder continuar con la formación. Nuevamente, se comprueba en este caso que los mayores desafíos pedagógicos, es decir, de enseñanza, están en los primeros años de las carreras.

4. Reflexiones finales

En esta ponencia hemos presentado un posible análisis cualitativo de los datos que nos ofrecen los registros llevados adelante por la Dirección de las carreras de Educación con el propósito de poner en discusión y tensión nociones como “abandono” y “deserción” a partir de pensar las trayectorias y experiencias estudiantiles en la universidad.

Es una decisión política y pedagógica el poder hacer uso de datos cuantitativos y registros de trámites que, a simple vista, aparecen como “burocráticos”. Ellos nos permiten iluminar el aspecto cualitativo de la información, ofreciéndonos la posibilidad de utilizar los propios recursos cotidianos de la institución para repensar nuestras prácticas pedagógicas y de gestión.

Es a partir de este ejercicio de reflexión que tenemos la posibilidad de diseñar y reformular estrategias institucionales que permitan identificar las razones por las que los y las estudiantes interrumpen sus trayectorias, con el objetivo de poner a disposición mecanismos que favorezcan la inclusión. Quizás muchas de las razones por las cuales los y las estudiantes interrumpen sus estudios sean remediables, pero no podremos ofrecer otras alternativas si no estamos al tanto de lo que acontece en la vida universitaria.

El denominado “abandono” es un fenómeno relacional que no puede ser explicado por una única causa. Por ello es necesario considerar los sentidos y significaciones que los propios sujetos le otorgan a los diferentes sucesos relacionados con el “abandono”. La mayoría de los y las estudiantes que dejan la carrera no lo hacen de manera intempestiva sino que “van dejando de a poco”, esto se expresa en ausencias a clases, a exámenes parciales y finales y/o en “abandonos temporarios” (no cursar por un cuatrimestre, reincorporaciones reiteradas). Identificar a tiempo tales situaciones permitiría acompañar la decisión y orientar posibles trayectos académicos.

Desde nuestra perspectiva, el “abandono” como fenómeno social no puede analizarse separado de las relaciones que lo hacen posible, ya que, de lo contrario, termina convirtiéndose en una manifestación, con propiedades intrínsecas, casi siempre atribuidas a carencias o dificultades de los estudiantes y no a las estrategias de enseñanza o de gestión institucional. En este sentido, las Universidades no podemos desentendernos de quienes ingresan, haciendo uso de la información que relevamos sobre los y las estudiantes para construir estrategias pedagógicas e institucionales de inclusión real, es decir, el margen de acción que existe entre lo inevitable y lo posible.

Referencias

- Barco de Surghi, S. (2015): “Prácticas curriculares que afectan la inserción de los ingresantes en el primer año universitario”. En Benvegnú, M. A. (comp.): *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. Luján: EdUNLu.
- Blanco, R. (2014): *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. (2016): *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique.
- Carli, S. (2012): *El estudiante universitario, hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2012): “Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?”. En: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (13). Recuperado el 01/08/2017 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>.
- Ezcurra, A. M. (2011): *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Gimeno Sacristán, J. (2009): *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Kantor, D. (2001): *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Informe Final*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Más Rocha, S. M. y Vior, S. (2016): “Diez años de política educacional en Argentina (2003-2013): algunas consecuencias para la educación secundaria”. En *Polifonías Revista de Educación*, año V, Nº 9, pp. 52-78.
- Ozollo, M. F. y Papparini, C. H. (2016): *El “otro” con-mueve la política académica. El derecho a la Educación Superior*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Noveduc.

Terigi, F. (2014): "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas". En Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coord.) (2014): *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

ABANDONO SEGÚN SEMESTRE DEL ESTUDIANTE: CAUSAS E IMPACTO ECONÓMICO EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Línea Temática: factores asociados. Tipos y perfiles de abandono

OCHOA, Antonio
GÓMEZ-SARMIENTO, Juliana
Universidad de los Andes - COLOMBIA
e-mail: j.gomez98@uniandes.edu.co

Resumen. En la Universidad de los Andes, como en la mayoría de instituciones de educación superior, el abandono se da con mayor frecuencia en estudiantes de primeros semestres. Esto ha hecho que la mayoría de esfuerzos institucionales en materia de retención se concentren en los estudiantes de primer año. Sin embargo, el abandono que ocurre después de los primeros semestres no es despreciable y, según los cálculos realizados, tampoco lo es el ingreso que deja de percibir la Universidad por concepto de la pérdida de estas matrículas. La revisión de las causas de abandono manifestadas a través de una encuesta a estudiantes que se han ausentado recientemente de la Universidad y que han manifestado que no planean regresar, permite encontrar causas comunes, pero sobretodo causas diferenciadas según el semestre en el que se encuentra el estudiante al momento de abandonar. Estas diferencias parecen sugerir nuevas líneas de acción para promover la retención de estudiantes desde cuarto semestre.

Descriptores o Palabras Clave: Impacto económico, Abandono temprano, Abandono tardío, Causas del abandono.

1. Introducción

La Universidad de los Andes es una Institución de Educación Superior en Colombia, que ofrece 39 programas de pregrado, 63 de maestría y 16 de doctorado. En el primer semestre de 2017, los Andes tenía 14,693 estudiantes de pregrado. En este nivel de

formación, la Universidad tiene una tasa de abandono después de 15 semestres (22.5%) inferior a la del país (50.75%) de acuerdo con cifras del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES). Aun teniendo estos resultados en tasas de abandono, los Andes continúa desarrollando mecanismos que le permitan reducir aún más los niveles de abandono en pregrado, debido al sentido de responsabilidad económico y social.

En la Figura 2 se encuentra la tasa de abandono según la cantidad de semestres transcurridos. Se puede observar que el nivel de abandono varía según el grado de avance del estudiante. En los 3 primeros semestres se concentra un poco más de la mitad del abandono total de la cohorte. En los 3 primeros años, los semestres impares tienen un mayor nivel de abandono.

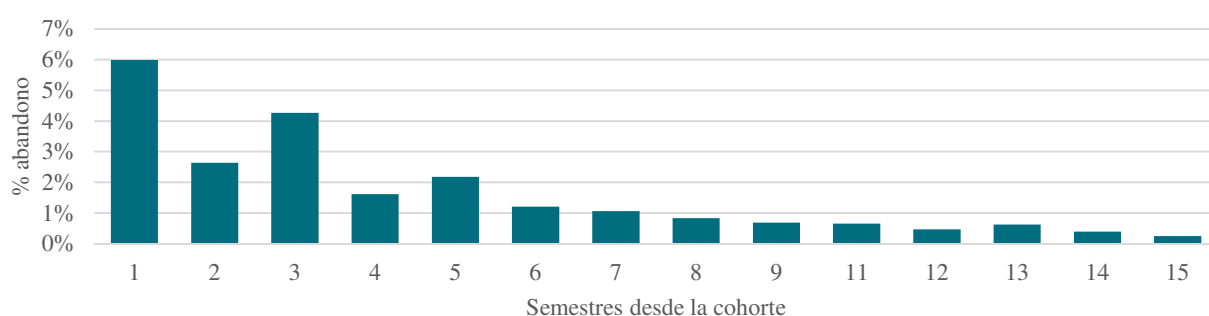


Fig. 1 Porcentaje de abandono según los semestres transcurridos desde la cohorte.

Por esa razón, se realizó el presente estudio para analizar el abandono según el grado de avance del estudiante, indagando los motivos y cuantificando los efectos económicos tanto para el estudiante como para la Universidad.

2. Impacto económico del abandono según semestre en el que ocurre

No es correcto desconocer las diferencia en los costos en los que incurre la Universidad al impartir la docencia, según el programa y el semestre del estudiante (Brinkman, 2006). Los cursos de inicio de carrera son más grandes y cuentan con apoyos académicos adicionales, mientras que los cursos de final de carrera, siendo más electivos, suelen ser más pequeños. Inclusive, al final de la carrera, las prácticas profesionales y los proyectos de grado requieren un menor uso de la planta física. Algunas carreras requieren el uso de espacios especiales como los salones de música o de laboratorios especializados.

En los Andes, los estudiantes pagan el mismo valor de matrícula sin importar el semestre en el que se encuentran. Por lo tanto, luego de descontados los costos de docencia, el aporte a gastos generales difiere según el semestre y programa del estudiante. En la Figura 2 se encuentran el porcentaje de aporte a gastos generales

promedio y la proporción de la población actual según el semestre en el que se encuentran.

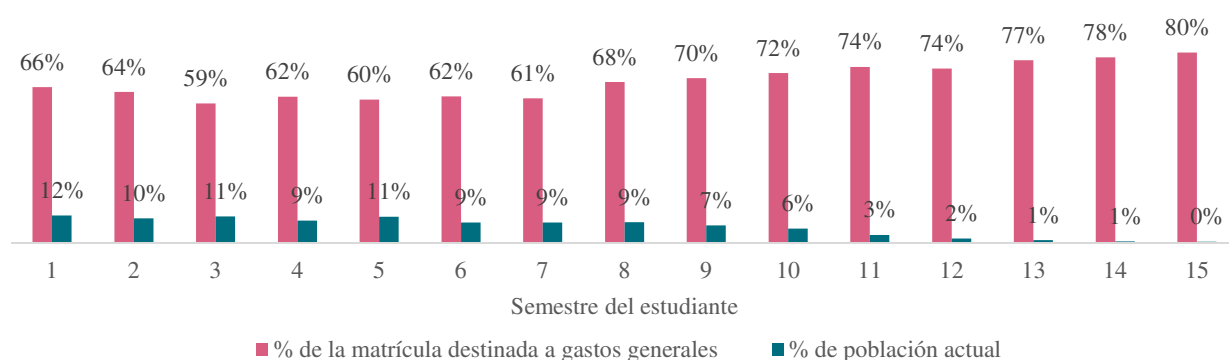


Fig. 2 Aporte a gastos generales y población actual según el semestre.

La cantidad promedio de semestres empleados para grado, también varía según el programa del estudiante.

En los 3 periodos más recientes, han abandonado la Universidad 965 estudiantes de pregrado. Con el objetivo de cuantificar el impacto económico del abandono, para cada uno de ellos identificamos el programa y la cantidad de semestres que estudió antes de abandonar.

Por otra parte, analizamos la cantidad de semestres para grado de los 6,966 estudiantes que han recibido su título de pregrado entre 2014-2 y 2017-1; así como el costo de la docencia que recibieron en cada semestre.

Con esta información, pudimos determinar la cantidad promedio de semestres pendientes para grado de los estudiantes que han abandonado la Universidad recientemente según el último programa en el que estuvieron matriculados (Figura 3). Los estudiantes que abandonaron después de cursar un semestre, tienen pendiente por cursar en promedio 9.6 semestres para graduarse. Los estudiantes que antes de abandonar, cursaron más de 8 semestres, tienen pendiente por cursar en promedio menos de 2.5 semestres para graduarse.

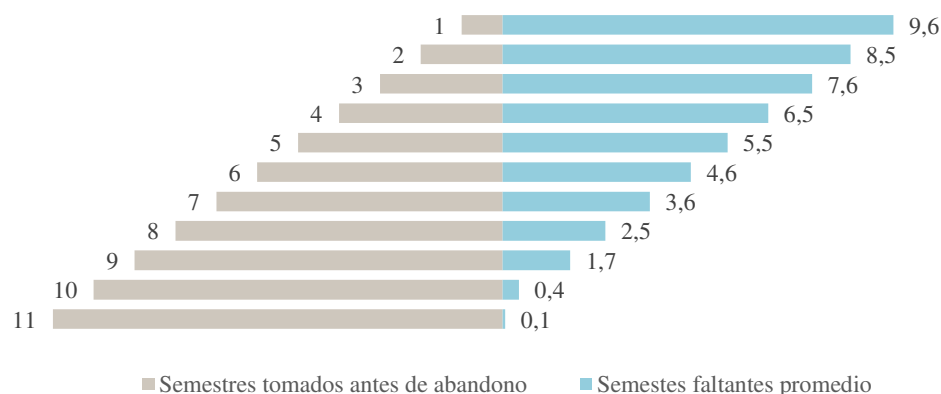


Fig. 3 Cantidad promedio de semestres para grado de los estudiantes que se han retirado recientemente, según la cantidad de semestres matriculados antes de abandono.

Asimismo, pudimos calcular a precios constantes de 2017, cuál es el valor de la inversión que han realizado estos estudiantes y cuánto les haría falta aportar, si logran volver y terminar sus estudios. En la Figura 4 se puede observar el valor promedio por estudiante, y se puede notar que aquellos que han estado matriculados más de 6 semestres, han hecho una inversión superior a la que tendrían pendiente para culminar.



Fig. 4 Valor promedio de inversión realizada y pendiente para grado según la cantidad de semestres matriculados antes de abandono.

Desde el punto de vista de la Universidad podemos calcular, cuál es el aporte a gastos generales de cada uno de los estudiantes en estudio. En la Figura 5 se puede observar el valor promedio. Actualmente los mayores esfuerzos en prevención de la deserción están enfocados a estudiantes de primer año, pero estos resultados muestran que los estudiantes de segundo año en adelante también hacen aportes significativos a los gastos generales de la Universidad.

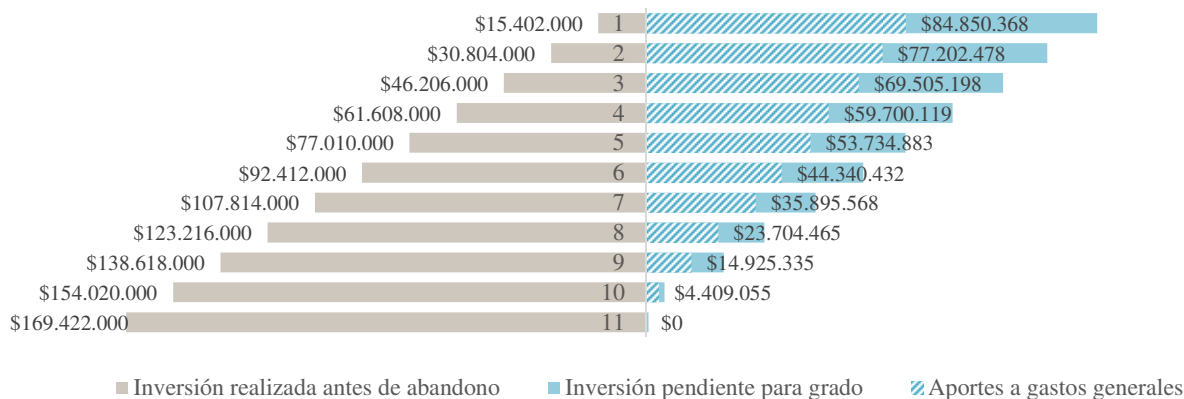


Fig. 5 Aporte promedio a gastos generales hasta el grado según la cantidad de semestres matriculados antes de abandono.

Para complementar el análisis, calculamos los aportes a gastos generales que la Universidad hubiera recibido si ninguno de los estudiantes del estudio hubiera abandonado. En el primer semestre de 2017, esta cifra correspondería a más de \$8,290 millones COP, lo que representa el 6% del total de los aportes a gastos generales que hicieron los estudiantes matriculados en ese semestre.

Esta información permite cuantificar el impacto económico del abandono tanto para el estudiante como para la Universidad; y a partir de lo encontrado, es posible establecer un presupuesto para las actividades que buscan disminuir este fenómeno, tomando como referencia los aportes a gastos generales dejados de percibir.

3. Causas del abandono según el semestre en el que ocurre

Bernardo, Esteban, Fernández, Cervero, Tuero y Solano (2016) encontraron que es estadísticamente significativa la relación entre las causas de abandono y la decisión de abandonar o no la Universidad. Sin embargo, la dinámica del abandono varía según el grado de avance en la carrera (Tinto, 1975). Como ya se evidenció, la deserción en la Universidad es, al igual que en la mayoría de instituciones de educación superior, mayor en los primeros semestres. De esta forma, las estrategias de retención se han concentrado en los estudiantes de primeros semestres dada su mayor probabilidad de abandono. Sin embargo, no es claro si estas estrategias se deben extender a estudiantes de otros semestres o si por el contrario se deben diseñar estrategias de retención diferenciadas para estudiantes en semestres más avanzados.

Para aproximarnos a una respuesta es necesario identificar si las razones de abandono varían según el semestre del estudiante; para ello fueron contactados por correo 1,390 estudiantes que abandonaron recientemente; el 28.7% respondieron la encuesta. Se les preguntó si pensaban regresar a la Universidad y las causas de su ausencia. Como lo muestra la Figura 6, el 25% de los encuestados manifiestan que regresarán a la

Universidad, siendo menos frecuente en estudiantes que se ausentan en los primeros semestres.

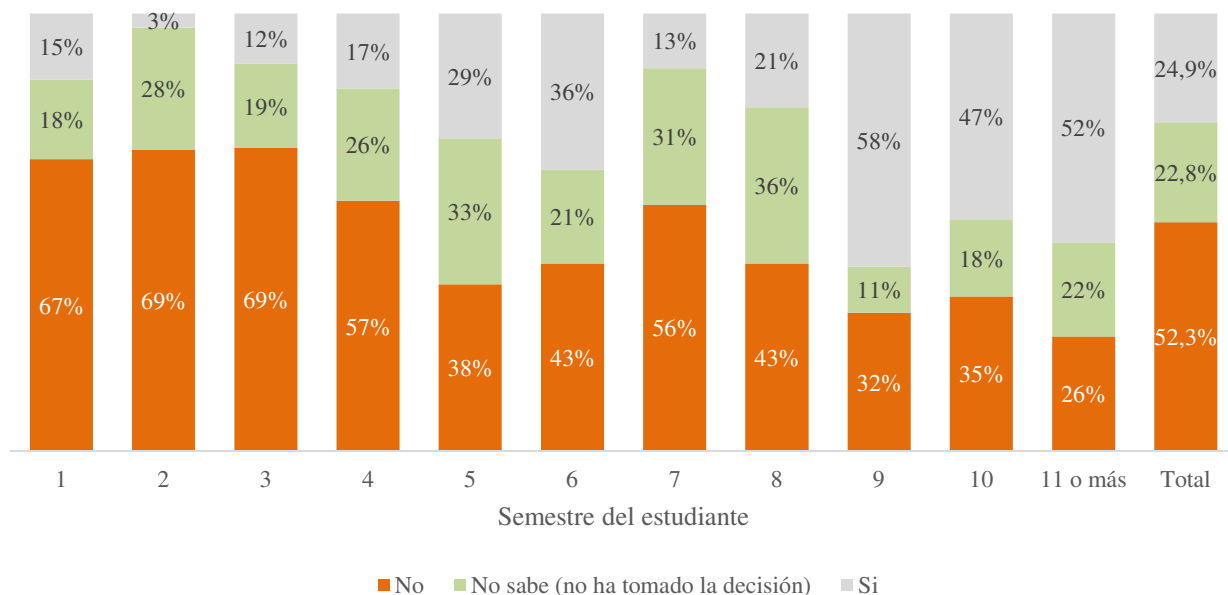


Fig. 6 Decisión de reincorporarse a la Universidad según la cantidad de semestres matriculados antes de ausentarse.

Las razones de abandono expuestas por el 52.3% que manifestaron que no regresarán a la Universidad se clasificaron en económicas, académicas, personales y en otras. Este grupo se dividió en aquellos que estaban en los primeros tres semestres al momento de abandonar (abandono temprano) y aquellos en cuarto semestre o superior (abandono tardío). En la Figura 7 se muestran las diferencias en las causas de abandono entre estos dos subgrupos. Las razones académicas, económicas y personales son más frecuentes en el subgrupo de abandono tardío mientras que las otras razones son más frecuentes en el subgrupo de abandono temprano.

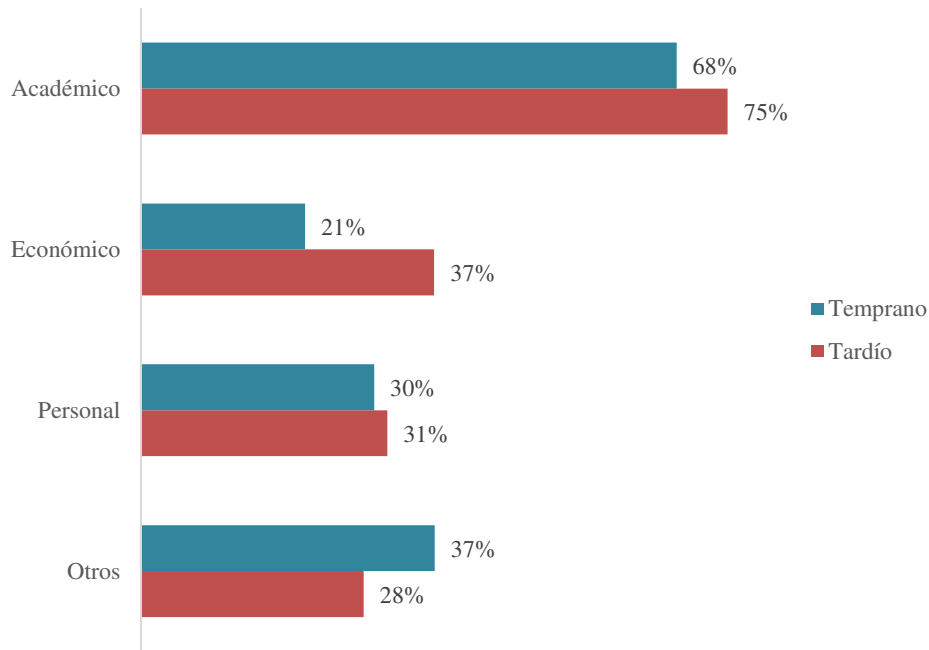


Fig. 7 Razones de abandono de aquellos que manifiestan que no regresarán a la Universidad, según momento de abandono.

Las razones más frecuentes en ambos grupos son académicas. Como lo muestra la Tabla 1, en ambos grupos estas razones suelen estar asociadas con el desempeño académico o con el cambio de carrera, sin embargo es mucho más frecuente el interés por otra universidad en los abandonos tempranos y los problemas con requisitos para grado (incluido el inglés) aparecen únicamente en los abandonos tardíos.

Las razones económicas son mucho más frecuentes en el grupo de abandono tardío; el costo de la matrícula y las fuentes de financiamiento (incluidas las becas) son las principales causas. Los Andes es la Universidad que tiene los más altos valores de matrícula del país. Como observamos en la primera parte del artículo, a partir de sexto semestre, el valor que los estudiantes han invertido en la Universidad es inferior al que les resta para graduarse; aun así el 32.8% de los abandonos tardíos es explicado por el costo de la matrícula.

En las razones personales, la desmotivación es mucho más frecuente en los abandonos tardíos. Tener en cuenta esta información en los espacios de consejería de los estudiantes que han cursado 4 o más semestres, podrá hacer que se enfoquen los esfuerzos en identificar la desmotivación de los estudiantes.

En las otras razones la sensación de que la Universidad no cumplió con las expectativas es la causa más frecuente en ambos grupos; los temas relacionados con ambiente, trato y adaptación son un poco más frecuentes en el grupo de abandono temprano.

Tabla 1 Causas más frecuentes de abandono según semestre en el que ocurre

Motivo	Temprano	Tardío	Motivo	Temprano	Tardío
Académico			Económico		
Alta carga académica	3.3%	4.5%	Costo matrícula	17.6%	32.8%
Alta intensidad horaria ritmo acelerado	6.6%	1.5%	Imposibilidad de conseguir beca o auxilio	1.1%	9.0%
Bajo desempeño académico	16.5%	22.4%	Opciones insuficientes de financiamiento	2.2%	6.0%
Cambio/abandono carrera	19.8%	19.4%	Pérdida beca seguro universitario	4.4%	10.4%
Enseñanza de baja calidad	2.2%	6.0%			
Estructura programa	8.8%	4.5%	Personal		
Expulsión		1.5%	Desmotivación	7.7%	25.4%
Falta de programas	8.8%	3.0%	Enfermedad estudiante pariente	7.7%	6.0%
Interés otra universidad	17.6%	7.5%	Lejanía	2.2%	
Metodología educación	6.6%	9.0%	Mudanza	6.6%	1.5%
Problemas de aprendizaje y rendimiento	2.2%	9.0%	Otros personales	7.7%	7.5%
Requisito inglés/otros requisitos		16.4%			
Otros					
Poco asesoramiento apoyo situaciones difíciles/Despreocupación por el bienestar general de los estudiantes				4.4%	9.0%
Problemas homologación demora otros procesos internos				3.3%	1.5%
Trato recibido/Ambiente en la Universidad/Adaptación				18.7%	13.4%
Universidad no cumple expectativas				23.1%	20.9%

3. Conclusiones

Las razones de abandono en la Universidad de los Andes varían dependiendo del semestre del estudiante. El no cumplimiento de algunos requisitos de grado, el costo

de la matrícula, la pérdida de financiación o de beca, las dificultades para encontrar nuevas fuentes de financiación y la desmotivación con la Universidad son causas prevalentes que se presentan con mucha mayor frecuencia en aquellos estudiantes que abandonan la Universidad después de tercer semestre.

El impacto económico del abandono para el estudiante es obviamente mayor en estos casos debido a que se ha “sacrificado” mayor tiempo y dinero. Para la Universidad también significa un fracaso en sus objetivos institucionales y una pérdida de ingresos importante sobre todo si se piensa que el aporte que hace la matrícula de un estudiante a los gastos generales de la Universidad empieza a crecer después de tercer semestre o dicho de otra forma que el gasto en docencia es mayor en los tres primeros semestres y la atención después de tercer semestre es relativamente más económica.

La existencia de elementos diferenciales que explican el abandono después de tercer semestre hace necesario verificar que los programas de apoyo y demás acciones enfocadas en la retención estudiantil que adelanta la Universidad los esté tomando en consideración o si por el contrario es necesario desarrollar acciones específicas que busquen mitigar estas causas específicas.

Referencias

- Brinkman, P. (2006). Using Economic Concepts in Institutional Research on Higher Education Costs. *New Directions for Institutional Research*, 132, 43-58.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., y Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology*, 7(1610).

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA OU POLÍTICA DE PERMANÊNCIA?

Linha Temática: 5. Políticas Nacionais e Institucionais

Jordelina Beatriz Anacleto Voos

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – SC, Brasil

jovoos@gmail.com

Marília Costa Morosini

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC – RS, Brasil

Resumo - Em face do processo de democratização e de acesso ao ensino superior, no Brasil, e a conseqüente expansão das taxas de matrícula, a partir de 1990, paralelamente verificou-se os altos índices de evasão. Iniciaram-se, então, os censos, especialmente, os realizados pelo Ministério da Educação e, ao que as publicações indicaram, o tema evasão passou a fazer parte da agenda das políticas governamentais. Nesse sentido, apresenta-se um estudo comparativo sobre a promulgação de políticas nacionais das Instituições Federais Ensino Superior (IFES) e a constituição de políticas do sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), que têm como objetivo assegurar a permanência do estudante no curso de graduação, bem como elevar os índices de diplomação. Os procedimentos que caracterizam a comparação, enquanto perspectiva metodológica de pesquisa, neste estudo, fundamentaram-se na abordagem quantitativa, com ênfase nos relatórios publicados acerca do ensino superior, em que se aplicam as técnicas de ordenação, de compilação e de representação. Com o apoio da estatística inferencial, foi possível fazer a análise e a interpretação dos dados. À luz dos resultados pode-se afirmar que, as políticas traçadas não resultaram no que se esperava, isto é, reduzir a taxa de evasão, garantindo a permanência do estudante e, conseqüentemente a terminalidade do curso de graduação. Ao que se pode inferir, esse fenômeno reside no equívoco das políticas traçadas, cujo foco reside, fundamentalmente, na assistência financeira, por tratar-se de estudantes das classes C, D e E, desconsiderando-se outros fatores inerentes ao desempenho do estudante.

Palavras Chave: Ensino Superior, Políticas, Evasão, Permanência

Introdução

De acordo com Pereira (1997), no bojo da discussão do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, logo no início do governo do então presidente eleito Fernando Henrique Cardoso, uma das primeiras iniciativas do Ministro Paulo Renato de Souza, foi a realização, em fevereiro de 1995, na sede do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB um seminário sobre evasão nas universidades brasileiras com o propósito de se discutir a publicação, pelo Ministério da Educação, de dados estatísticos demonstrativos dos resultados do desempenho

insatisfatório das universidades públicas em relação aos gastos com recursos financeiros. O argumento para fundamentar a crítica sustentava-se no percentual de 50% de evasão dos estudantes dos cursos de graduação, aliado aos baixos índices de diplomação, registrados na pesquisa realizada em quatro universidades públicas, três Paulistas e uma do Nordeste.

Ponderando o impacto dos dados, no seminário, foi tomada a decisão de constituir uma comissão para estudar a questão em profundidade. Em 1997, foi apresentado o resultado da pesquisa, um relatório sobre diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas, produzido pela comissão especial de estudos sobre evasão. Com a participação de 89,7% das universidades federais, foi constatado que, em média, 40% dos estudantes que ingressavam na Universidade, abandonaram o curso antes de concluí-lo, motivados por três fatores interrelacionados ao próprio estudante; ao curso, à instituição e os fatores socioculturais e econômicos.

Reconhecido como um trabalho pioneiro, no Brasil, além de relevante para o sistema, tornou-se subsídio valioso à orientação de políticas institucionais e governamentais. Na época, a Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu - 1998), estimou o custo da evasão no sistema federal de quatrocentos e oitenta e seis milhões de reais ao ano, o que corresponderia a 9% do orçamento anual das Instituições Federais Públicas.

A seguir, uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, no mesmo ano (1998), tratando sobre a influência da bolsa de manutenção no desempenho acadêmico dos bolsistas, tinha como foco comparar o desempenho de dois grupos de estudantes. Um grupo constituído por estudantes que possuíam bolsas do programa de assistência da universidade e outro grupo de estudantes que não possuía a tal bolsa. No resultado ficou demonstrado que os bolsistas concluíram os cursos em menor tempo, com menor percentual de abandono, de re-opção e de trancamento de matrícula. Estes dados vão configurar, no Brasil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, a partir de 1998. Para tanto, era imprescindível conhecer o perfil socioeconômico do estudante.

Sob a égide da Associação Nacional dos ANDIFES, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, em 1994, já havia feito um levantamento amostral do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e como recomendação, face ao resultado, propôs a formulação de programas, para os estudantes, que atenuassem os efeitos das desigualdades provocadas pelas condições da estrutura social e econômica (FONAPRACE, 1997). O aprofundamento destes dados sucedeu-se com uma nova pesquisa FORNAPRACE (2003-2004). Do total de 53 IFES, 47 (88,6%) participaram. Além dos dados sobre trajetória escolar, raça e etnia, do universo de estudantes pesquisados pertencentes às classes B, C, D e E, 65% precisavam de algum tipo de apoio institucional para assegurar a continuidade nos cursos. E o percentual de 42,8% dos estudantes das classes C, D e E, representava a população estudantil em risco de vulnerabilidade social, agravando-se nas regiões Norte com 64,3% e Nordeste com 47,8%. Havia, então, uma demanda expressiva por assistência estudantil.

No ano de 2010, nova investigação foi realizada pelo FONAPRACE e, assim, como nas versões precedentes o objetivo foi o de atualizar informações e identificar novos parâmetros para embasar e retroalimentar, a política de assistência estudantil, principalmente em relação à expansão dos benefícios destinados a garantir as condições de conclusão de curso dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Os resultados publicados (ANDIFES, 2011) revelaram que dos alunos pertencem às classes B, C, D e

E, o percentual de necessidade de assistência elevou-se para 67,16%. Também se elevou para 43,7% o percentual de estudantes das classes C, D, e E, que tiveram acesso à universidade pública, fator de elevação da demanda. No período 2014 - 2015, foi realizada a 4ª pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das IFES, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. O instrumento, para os estudantes, foi disponibilizado online no endereço www.perfil.ufu.br e os resultados podem ser visualizados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1- Perfil socioeconômico dos graduandos das IFES - 2015

CONDIÇÃO ECONÔMICA	A %	B %	C %	D+E %	C+D+E %
Graduandos de 1997	12,6	43,1	30,5	13,8	44,3
Graduandos de 2004	15,6	41,6	30,9	11,9	42,8
Graduandos de 2010	15,3	41,1	33,6	10,1	43,7
Graduandos de 2014	7,71	40,2	43,5	8,6	52,1
Varição percentual - IFES 1997/2014	- 38,8	- 6,8	42,4	- 37,4	17,7

Fonte: Fonaprace (1997; 2004; 2010, 2014/2015)

À luz dos dados, ao comparar os resultados dos levantamentos anteriores, houve uma diminuição de 38,9 % da representatividade de graduandos oriundos da classe A; de 6,8% na incorporação de graduandos da classe B, um aumento de 42,4% de graduandos da classe C e uma diminuição de 37,4% das classes D e E. Comparando, no conjunto, os índices das classes C, D, E, de 44,3%, do total do alunado, em 1997, para 52,1%, em 2014, houve uma variação de 17,7%.

Para dar conta da demanda, vai configurando-se uma Política de Assistência Estudantil - PNAES, influenciada pelo contexto da época, mediante a conquista dos direitos sociais, vinculada à política de Assistência Social, conforme consta na Constituição Federal de 1988, Art. 203 “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social” e o Art. 206, Inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Nesse sentido oficializa-se o PNAES como programa de governo no ano de 2007 e como uma Política de Estado, em meados de 2010, pontuando as ações de assistência estudantil, bem como a qualificação das ações já em curso, compreendendo o provimento das condições básicas para a sobrevivência do estudante como a saúde, a alimentação, a moradia e o transporte; o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à sua formação profissional, e o acompanhamento às necessidades educativas especiais.

Evidencia-se, que a questão do abandono ou, conforme o termo mais utilizado, da evasão dos estudantes dos cursos de graduação, das universidades brasileiras, sustenta-se na condição social e econômica e as ações para garantir a terminalidade do curso superior, com base nesta premissa se define, então, a Política Nacional de Assistência Estudantil.

Em se tratando de educação pública, pode-se inferir que, o processo de democratização ao acesso vem se consolidando e, conseqüentemente, a demanda por uma política assistência, que assegure a elevação dos índices de diplomação. Porém, examinando as publicações quanto à terminalidade, na Tabela 2, logo a seguir, verifica-se que os objetivos da referida política de assistência ao estudante, não estão sendo alcançados.

Tabela 2 – Percentual de Concluintes – Comparativo OCEDE – BRASIL 2010 – 2015

INGRESSANTES	CONCLUINTES
--------------	-------------

ÁREA DO CURSO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ciências sociais, direito, negócios	47,1	50,3	59,7	56,4	61,3	55,8	21,6	22,0	23,1	21,8	22,1	23,4
Educação	23,7	23,3	24,8	23,6	28,0	25,9	12,2	12,2	11,3	10,0	10,7	11,6
Saúde	14,3	14,3	16,4	17,0	20,4	19,7	7,5	7,8	8,2	7,0	6,7	7,7
Engenharia	12,3	14,8	19,0	22,2	22,7	20,8	3,1	3,3	3,8	4,0	4,4	5,2
Ciências, matemática, computação	8,5	8,2	9,1	8,9	9,3	8,9	2,9	2,9	3,0	2,7	2,8	3,0
Agricultura e veterinária	2,2	2,3	2,7	2,8	3,3	3,3	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Humanidades e Arte	2,8	3,0	3,4	3,3	3,3	3,4	1,2	1,3	1,4	1,4	1,4	1,4
Serviços	3,1	3,4	3,9	4,2	4,1	4,1	1,6	1,5	1,6	1,4	1,6	1,9

Fonte: Mec/Inep (2016, p. 38)

Comparando esses resultados com os resultados dos países, Estados Membros que compõem a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico - OCDE, constata-se que o percentual de concluintes, em relação ao percentual de matriculados, no Brasil, continua em patamares elevados, conforme a Tabela 3, abaixo. Infere-se, portanto que outros aspectos devem ser considerados, na definição de uma política que garanta, não somente o atendimento à demanda, pela vulnerabilidade social e econômica, do estudante, mas, especialmente a assistência ao desempenho que lhe assegure a terminalidade de um curso superior de forma exitosa.

Tabela 3 – Percentual de Concluintes – Comparativo OCEDE – BRASIL 2010 – 2015

ÁREA DO CURSO	INGRESSANTES							CONCLUINTE						
	OCDE	BRASIL						OCDE	BRASIL					
	2014	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2014	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ciências sociais, direito, negócios	21,7	47,1	50,3	59,7	56,4	61,3	55,8	23,2	21,6	22,0	23,1	21,8	22,1	23,4
Educação	5,1	23,7	23,3	24,8	23,6	28,0	25,9	5,4	12,2	12,2	11,3	10,0	10,7	11,6
Saúde	9,8	14,3	14,3	16,4	17,0	20,4	19,7	9,8	7,5	7,8	8,2	7,0	6,7	7,7
Engenharia	11,5	12,3	14,8	19,0	22,2	22,7	20,8	9,1	3,1	3,3	3,8	4,0	4,4	5,2
Ciências, matemática, computação	5,9	8,5	8,2	9,1	8,9	9,3	8,9	5,7	2,9	2,9	3,0	2,7	2,8	3,0
Agricultura e veterinária	1,2	2,2	2,3	2,7	2,8	3,3	3,3	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Humanidades e Arte	10,9	2,8	3,0	3,4	3,3	3,3	3,4	11,4	1,2	1,3	1,4	1,4	1,4	1,4
Serviços	4,8	3,1	3,4	3,9	4,2	4,1	4,1	4,8	1,6	1,5	1,6	1,4	1,6	1,9

Fonte: Mec/Inep (2016, p.38)

No bojo das Políticas de Estado, para a educação superior, com vistas a atender a demanda, também constam deste período ações articuladas à expansão, à busca de qualidade e à minimização da evasão, como por exemplo: a implantação da sistemática de avaliação institucional tratando do atendimento ao estudante; o crédito educativo para o financiamento dos cursos de graduação em instituições de natureza jurídica privada; a criação do ENEM em substituição ao modelo tradicional de vestibular (que vigia desde 1911); o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes em substituição ao provão; o Programa Universidade para Todos - reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas de ensino superior; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Estas ações, repercutiram na governança das universidades, confirmam a demanda, por assistência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, como as dos dados publicados pelo FONAPRACE (2010/2015). A partir da expansão dos benefícios da política nacional, ocorreu o acesso das classes sociais C, D e E, alterando o perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de graduação. Deduz-se que houve, também, elevação da demanda por assistência a estudantes em situação de vulnerabilidade social

e também, na perspectiva hipotética, haja vista os dados da ANDIFES (2011), se do universo de estudantes de graduação das universidades públicas, em média, 37,6% trabalham, emerge outra demanda por uma política de assistência diferenciada, destinada ao estudante trabalhador.

Retomando à discussão, justifica-se o propósito de demonstrar o entendimento que se teve com base na análise dos dados apresentados sobre os índices de desempenho dos estudantes de graduação das IFES Brasileiras. Inferiu-se que as ações se concentraram no atendimento das necessidades básicas, isto é, ações pertinentes a uma política de assistência, no primeiro plano, cujos indicadores estão no plano social, com a expectativa de reflexo no plano acadêmico, isto é, na permanência do estudante, na universidade, e da terminalidade do curso superior, com êxito.

Embora, o presente estudo tenha um caráter comparativo, e que o fenômeno da evasão/retenção e da assistência/permanência são muito complexos e revelam-se muito maiores do que a percepção que deles se infere, o que se pretende é fazer avançar o conhecimento sobre uma política de permanência no ensino de graduação, nos países - Estados Membros da OCDE, para elucidar tamanha discrepância entre índices de matriculados e concluintes.

À Guisa de Conclusão

Considerando que o estudo deve ser aprofundado, em face da riqueza que os dados deixam antever, alguns fatores indicam a possibilidade de discussão dos resultados. Aponta-se os mais evidentes, como por exemplo, entendimento de que uma política nacional deve ser entendida como diretriz e não como parâmetro, pois se corre o risco de desconsiderar aspectos, regionais e institucionais, distintos nas diversas regiões do Brasil, um país de extensa dimensão espacial. Essa diversidade, pode produzir decisões administrativas inadequadas e, paradoxalmente, ações inócuas quando o efeito não é ao contrário, citando como exemplo o os cursos, que além do baixo índice de diplomação, há a extinção de oferta.

Reflexo desse contexto emergente novos elementos vão surgindo na constituição dos sujeitos que acessam ao ensino superior. É uma geração de estudantes *sui generis* cuja compreensão de alguns aspectos é determinante para o acesso e a permanência e, por isso, merecem estudos complementares à parte, ou análogos além da condição social e econômica, da dinâmica de cada curso, da estrutura institucional ou destes fatores interrelacionados. Há que se estudar, também, a opção por cursos de graduação levando em conta o prestígio social da profissão, a tradição do curso e a incompatibilidade entre o currículo e a metamorfose do mundo do trabalho, a pressão da família, o percurso formativo da educação básica, a falta de orientação profissional e ou a escolha do curso precocemente.

Outro aspecto desse cenário, para o ensino superior, emerge da governança institucional. As instituições universitárias pela forma e pelas finalidades e objetivos de sua constituição, ou como vão se constituindo, ajustando-se às transformações ao longo de sua trajetória, são também instituições *suigeneris* distintas de outras congêneres bem como dos empreendimentos do sistema produtivo, guiados pela lucratividade e produtividade. Gestadas no campo acadêmico, voltadas para a formação de massa crítica, devem buscar alternativas para superar o caráter economicista, derivado da visão essencialmente utilitarista da formação universitária que se instaurou nas últimas décadas, que se levada a termo conduziria, a exemplo de algumas, a extinção, não só de cursos, mas da própria instituição.

Dando ensejo ao que afirma Saviani (2007, p. 441) “o processo de democratização escolar no Brasil, se iniciou pela ampliação do número de vagas, que não experimentou, na mesma proporção, a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos”, pode-se acrescentar que, no ensino superior, apesar da intencionalidade das ações afirmativas, Almeida, (2000, p. 73) escreveu:

Seja pela dificuldade de se conciliar trabalho e escola seja pela perda de atrativo social da escola [...] ou ainda, em razão de que as alterações na esfera da produção acabaram por deslocar certos processos [...] o fato é que a escola vinha se esvaziando qualitativa e quantitativamente [...]. Daí o conjunto de ações assistenciais que foi tomado para mudar esse quadro, inclusive na esfera da educação superior, onde são extremamente elevados os índices de evasão, chegando a cerca de 50%.

Referências

- ALMEIDA, Ney L. T. (200). Educação Pública e Serviço Social. In. Revista Serviço Social e Sociedade nº 63. São Paulo: Cortez.
- BRASIL, (2016). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Resumo Técnico-2016. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>
- (1988). Constituição do Brasil Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Data de acesso: 19 de julho de 2017.
- (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9394, de 20/12/1996. Disponível em: <http://ec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>Data Data de acesso: 25 de agosto de 2017.
- (1997-2015). FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. Belo Horizonte: Fonaprace, 112p. 1997. II Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. Brasília: Fonaprace, 89 p. 2004. II Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. Brasília: Fonaprace, 66 p., 2011. IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. Brasília: Fonaprace. Disponível em: <goo.gl/gBZhj5>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- PEREIRA, J. T. V. (1997). Uma contribuição para o entendimento da evasão – um estudo de caso: UNICAMP. Revista Avaliação, Campinas, SP, v., n. 2, p. 23-32, julho 1997.
- SAVIANI, D. (2007). História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas; Autores Associados.

METODOLOGIAS ATIVAS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA A PERMANÊNCIA

Línea Temática (informar la línea temática seleccionada): Prácticas curriculares

Pricila Kohls Dos Santos

pricila.kohls@gmail.com

Carla Spagnolo

carlaspagnolo1@gmail.com

Lorena Machado Do Nascimento

lorena.nascimento72@gmail.com

Bettina Steren Dos Santos

bettina@puhrs.br

Resumo. O presente trabalho apresenta um estudo teórico sobre as metodologias ativas e a permanência na Educação superior. O principal objetivo é buscar subsídios teóricos que justifiquem a importância das metodologias ativas na Educação Superior e refletir sobre possibilidades de inovação curricular com implicações na permanência dos estudantes. As indagações motivadoras desta pesquisa baseiam-se nas seguintes questões: o que são as metodologias ativas? Qual a importância da utilização dessa metodologia na Educação Superior? De que maneira as metodologias ativas na Educação Superior podem contribuir para a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Superior e na permanência dos estudantes? Os procedimentos metodológicos foram orientados pela abordagem qualitativa, por intermédio da revisão bibliográfica. As discussões obtiveram subsídios pelo diálogo com diferentes autores que estudam a temática das metodologias ativas, a inovação e a permanência na Educação Superior. Sendo que ao final são apresentadas proposições para a permanência estudantil a partir da utilização das metodologias ativas na Educação Superior, uma vez que, quanto maior o envolvimento e o sentimento de pertencimento dos estudantes para com os estudos, maior a perspectiva de o estudante permanecer até a conclusão do mesmo.

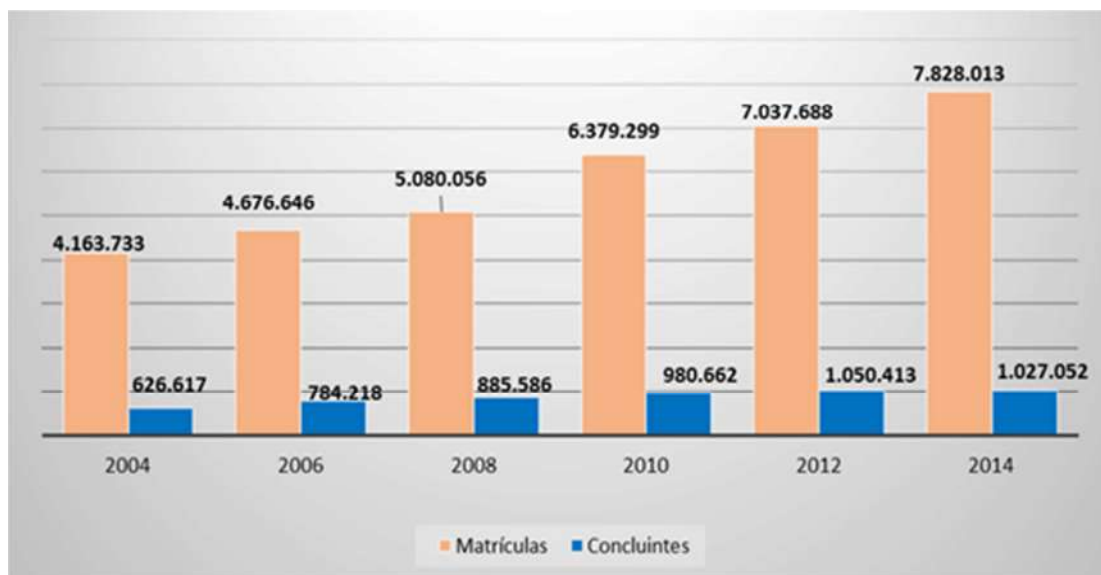
Palavras-Chave: Metodologias Ativas, Permanência, Aprendizagem, Inovação.

1. Introdução

Mudanças significativas na Educação Superior permitiram, progressivamente, o acesso das camadas sociais menos favorecidas economicamente, transformando a educação superior, que antes era um “ensino de elites”, em uma possibilidade de se almejar chamá-lo de “ensino de massas”. Mas diante desse panorama atual de democratização do acesso, alguns disfuncionamentos persistem no que diz respeito às instituições, uma vez que, muitas não se encontram preparadas para atender essa nova realidade e a diversidade de estudantes que nelas ingressam, fazendo com que a democratização do acesso não tenha relação, na mesma medida, com a democratização do sucesso acadêmico.

Ao observarmos a trajetória do número de matrículas na educação superior, nos últimos dez anos (ver Figura 1), fica evidente um grande crescimento, principalmente estimulado pelas políticas públicas de acesso. Mas como podemos observar também, esse crescimento não acompanhou, de forma proporcional o incremento no número de estudantes formados, ou seja, que concluem seu curso superior.

Figura 1 – Evolução do número de matrículas X concluintes na Educação Superior nos últimos 10 anos no Brasil.



Fonte: Os autores a partir dos dados INEP.

Nesse sentido, os dados apresentados sinalizam que a defasagem entre ingressantes e concluintes é muito grande, levando o questionamento sobre o que acontece com os estudantes que não conseguem concluir seus estudos, ou então, concluir no tempo adequado de duração do curso escolhido. Assim, é cada vez mais urgente investigar os aspectos relacionados às características dos estudantes em contextos emergentes,

possibilitando uma maior compreensão sobre fenômeno, bem como subsidiando ações que visem o fortalecimento da permanência e equidade para milhares de universitários.

Percebe-se, então a necessidade de investigações nesta área, na perspectiva de aprofundamento teórico, bem como de contribuições práticas que fomentem reflexões com vias da obtenção de respostas e possibilidades para qualificação da permanência estudantil nas Instituições de Ensino de Superior (IES), bem como para compreender as necessidades acadêmicas e as possibilidades de novas metodologias, desenvolvidas nos últimos anos, que venham a se concretizar em ações reais de acesso, permanência e equidade, priorizando a formação integral dos estudantes.

A temática acerca das metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem é de fundamental importância no contexto da Educação Superior. A Educação Superior se constitui de avanços e de inúmeras mudanças decorrentes de políticas públicas, fortalecidas principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). O artigo 43 da LDB, nos incisos I, II, III e VI, estabelece que a educação superior tem por finalidade: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, e estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Diante de tais proposições da legislação e das necessidades contemporâneas, a universidade enquanto organização educativa, precisa compor-se de indagações e pesquisa frente a uma realidade social complexa, de mudanças e de incertezas. Questões acerca dos métodos, das estruturas do sistema universitário, da formação dos profissionais e os diferentes papéis assumidos pelas pessoas que fazem parte do ambiente educacional, necessitam de contínua avaliação e reestruturação, e, principalmente de distintas oportunidades de aprendizagens inovadoras. Tais fatores, podem alavancar reflexões a respeito da permanência dos estudantes, visto que a estrutura curricular e os métodos de ensino inovadores proporcionam possibilidades distintas de aprendizagem e conseqüentemente suprir as necessidades de autonomia e processos mais dinâmicos para o ensinar e o aprender.

As metodologias ativas, nessa direção, buscam desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem mediante a problematização, utilizando experiências do cotidiano, interpretadas ou criadas, como ponto de partida para solucionar os desafios advindos de diferentes contextos, os quais aproximam os conteúdos curriculares a realidade vivida.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo buscar subsídios teóricos que justifiquem a importância e aplicabilidade das metodologias ativas na Educação Superior e, ainda assim, refletir sobre possibilidades de inovação curricular, a partir das metodologias ativas, com vistas a qualificar e fomentar a permanência estudantil. O método utilizado é de natureza qualitativa, orientada pela revisão bibliográfica.

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 das metodologias ativas e a permanência estudantil.

2. Referencial Teórico

2.1 Metodologias Ativas na Educação Superior

As metodologias de ensino há muito vêm sendo discutidas pelo surgimento de distintas teorias. Desde séculos passados, com as ideias de Comênio (1592-1670), até os dias de hoje, com teorias mais críticas e contemporâneas, diferentes pressupostos teóricos e ações pedagógicas permeiam o cotidiano escolar. Em cada período histórico vivenciado, estudiosos compreenderam de modos variados o papel das instituições de ensino e tiveram múltiplas concepções sobre o ensinar e aprender. A interpretação e percepção das necessidades demonstraram-se diferentes de acordo com cada época, principalmente pela visão, criticidade e conceitualização de educação escolarizada que cada pesquisador obteve dos métodos.

As metodologias com foco na aprendizagem dos estudantes é uma temática que merece atenção e propulsiona mudanças e inovações importantes para o fazer docente. No entanto, questionamentos acerca das metodologias fizeram e certamente ainda fazem parte da história da educação e das discussões que sustentam buscas pelas melhorias no desenvolvimento da aprendizagem. Nos anos de 1950, Dewey (1953) dizia que os métodos deveriam explorar a curiosidade, as dúvidas e incertezas, a continuidade das ideias, a investigação, a observação e a experimentação. A tarefa do professor, nessa perspectiva, seria promover o ato de pensar, respeitando e cultivando a curiosidade e o ritmo dos estudantes.

Para a elaboração de novas propostas pedagógicas Berbel (2011) acredita que os cursos de graduação, têm sido estimulados a reorganizar suas propostas com enfoque em metodologias de ensino que permitam abranger os novos perfis profissionais e a resolução de problemas individual e coletivos mediante o contexto situacional vivenciado. Segundo a autora, são as metodologias ativas que impulsionam a

aprendizagem através da superação de desafios, da resolução de problemas e da construção do conhecimento.

A conceituação das metodologias ativas interliga-se com processos que integram conhecimento, análise, estudos, investigações, divergências e convergências com a finalidade de encontrar soluções para um problema, de maneira individual ou colaborativa. “Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação”. (BERBEL, 2011, p.29)

Movimentos interessantes acontecem com os estudantes ao vivenciarem aprendizagem por intermédio das metodologias ativas. Anastasiou (2015), considera alguns aspectos relevantes, descritos como: a *mobilização para o conhecimento*, no qual a significação, experiências anteriores fazem parte do processo; a *construção do conhecimento*, no qual atividades de continuidade-ruptura, problematização, historicidade, criticidade sejam o foco das atividades efetivadas, e a *elaboração da síntese do conhecimento*, que em diferentes níveis acompanha, com dialogicidade, cada momento do processo de aprendizagem.

Incontestavelmente, os estudantes universitários, na contemporaneidade, necessitam de um ambiente que potencialize a expansão de horizontes e o crescimento tanto profissional quanto pessoal. O ensino tradicional já não corresponde as questões fundamentais para novas transformações e para lidar com as inúmeras incertezas e dificuldades que emergem no cotidiano. Christensen e Eyring (2014) propõem as universidades um processo de inovação disruptiva. Trata-se da desestabilização do status quo creditado as tradicionais universidades, diante de ações que facilitam o acesso, aquisição e utilização de um produto ou serviço. A inovação disruptiva representa oportunidade para as pessoas que não conseguem “consumir” tais produtos e serviços. Nesse sentido, as universidades precisam refletir sobre suas ações e ter clareza que um dos grandes desafios é contribuir com qualidade no crescimento dos estudantes e no desenvolvimento social. Para os autores, a inovação deve acontecer através da pesquisa, da preservação e difusão da memória e de mentorias estudantis, priorizando a liberdade, utilidade e autonomia. “No futuro, as instituições de maior sucesso serão aquelas capazes de auxiliar seus alunos a subir mais alto...” (CHRISTENSEN; EYRING, p. 381).

A inovação implica a gestão do conhecimento e a proposição de ambientes que sejam inovadores, criativos, inspiradores e que estimulem a diversidade. Para difundir a inovação na academia, é imprescindível a identificação dos problemas a serem resolvidos com envolvimento e com uma visão mais amplificada, olhando além do óbvio. (AUDY; MOROSINI, 2007)

A percepção de Carbonell (2012) sobre a inovação, permite estabelecer relações significativas entre os distintos saberes, para desenvolver uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade. Trata de provocar a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações em aula. Traduz as ideias para a prática, sem dissociar da teoria. A inovação, impulsiona as instituições para um fazer mais democrático, atrativo e estimulante.

As universidades serão reconhecidas pelos conhecimentos que conseguirão desenvolver no processo de ensino e aprendizagem em contextos emergentes. Esses contextos tem o ethos do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos. (MOROSINI, 2014). Neste entender, para Morosini e Nascimento (2015) a equidade é um dos aspectos que merece destaque dentro do contexto educativo. Isso pressupõem que as Instituições de Ensino Superior sejam agências de desenvolvimento humano e social, sem obstáculos de caráter socioeconômico ou origem étnica, mas sim, que se constituam como espaço de aprendizagem capaz de preparar seus acadêmicos para lidar com as complexidades contemporâneas. O processo de aprendizagem na Educação Superior precisa:

[...] de um enfoque não linear, não unilateral, não dualista, não determinista ou voluntário. Essa visão se sustenta em um conjunto de fatores capazes de intervir nos processos educacionais. Estes precisam ser multidimensionais e dependem de atores, ideias, processos e estruturas. A educação reproduz as condições da sociedade ao mesmo tempo pode transformá-la, à medida que é criadora das potencialidades humanas. (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p.198)

Desse modo, as metodologias ativas contemplam 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. Para Moran (2015), nas metodologias ativas, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. Acredita-se, outrossim, na conduta pedagógica dos professores para a inovação nas metodologias de ensino e nos processos disruptivos de concepções lineares da educação no contexto da sala de aula universitária.

Sob esse ponto de vista, as metodologias ativas podem ser um dos caminhos para contribuir significativamente para melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem, além de apresentar subsídios relevantes para a permanência, mediante o papel da universidade. Tal percepção baseia-se no envolvimento ativo que os

estudantes necessitam obter para solucionar problemas, a partir de ações criativas, colaborativas e autônomas, que façam a diferença para o desenvolvimento do potencial pessoal e profissional.

2.1 Possibilidades e reflexões das metodologias ativas para a permanência na Educação Superior

A Educação Superior brasileira é composta por uma diversidade grande de instituições de ensino, seja pela categoria, pública ou privada, seja pela oferta de educação (cursos de graduação, tecnólogos, educação a distância e presencial). Tal diversidade também se apresenta nos estudantes presentes nestas IES, sendo que esta diversidade também gera a necessidade de serem implementadas ações afirmativas.

Tais ações afirmativas estão sendo desenvolvidas nas instituições como setores de apoio e atendimento dos estudantes com dificuldades, bem como acompanhamento pedagógico e psico-emocional, colaborando na conclusão da graduação e no enfrentamento dos desafios e dificuldades que os estudantes passam durante todo o curso. Porém, a diversidade vai além do suprir as necessidades ou auxiliar na superação de dificuldades. A sala de aula é diversa e os estudantes possuem vivências e culturas distantes, daí a necessidade de serem repensadas as metodologias para a sala de aula da educação superior.

Tinto (1989) afirma que sejam quais forem objetivos pessoais, certos alunos podem modificá-los durante a corrida, seja por uma maior maturidade ou pela experiência da universidade. Embora alguns desses alunos entendam que o ensino superior, em geral, não é o que é conveniente para eles, essa consciência não é estritamente uma tentativa fracassada. Para alguns alunos, significa uma identificação mais prática e madura de suas necessidades, interesses a longo prazo e tipos de atividades adequadas para satisfazê-los; para outros, expressa a compreensão do aluno de que os objetivos previamente realizados não corresponderam aos seus interesses reais, e que mais tempo e experiências variadas podem ser necessárias para determiná-los. Em qualquer desses casos, não é surpreendente que muitas pessoas deixem as instituições para mudar para outras, ou simplesmente suspender seus estudos para renová-los mais tarde. Rotular esses comportamentos como abandono com a conotação de falha significa, de fato, ignorar a importância da maturação intelectual e o efeito desejado que a universidade deveria ter no processo de desenvolvimento individual.

Percebe-se a **urgência** de práticas relacionadas ou incorporadas as necessidades pedagógicas dos estudantes, as quais podem destacar as ações como 'boas práticas', assim como na importância de um acompanhamento e assessoramento ao docente por parte da gestão pedagógica das instituições. Para Tinto (2012) o processo de persistência não é necessariamente o inverso do processo de desistência, ou seja,

entender porque os estudantes têm dificuldade de permanecer não é equivalente a entender porque os mesmos permanecem. Dessa forma atender as necessidades dos estudantes é estar contribuindo para a garantia da sua permanência muito mais do entender porque ele desistiu.

Ainda em relação às práticas pedagógicas, devem ser levados em consideração quem são os estudantes, seus objetivos e quais os conhecimentos já possuem para que possa ser estabelecido o diálogo com os mesmos e a sala de aula se transforme em uma comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, as comunidades de sala de aula, construídas com a participação de todos, devem ser inclusivas para todas as vozes, masculinas e femininas, das maiorias e minorias. Devem ser comunidades onde as vozes dos estudantes não sejam unicamente escutadas, mas também valorizadas como parte do processo de aprendizagem. (TINTO, 1987)

O envolvimento social do estudante na vida educacional da faculdade, neste caso através da estrutura de atividade educacional do currículo e da sala de aula, fornece um mecanismo através do qual o envolvimento tanto acadêmico quanto social surge. Quanto mais os estudantes estão envolvidos, academicamente e socialmente, em experiências de aprendizagem comuns que os unem com os pares, provavelmente os faz envolver-se mais na sua própria aprendizagem e investir o tempo e a energia necessários para aprender. (TINTO, 1997, p. 615)

Assim, nos parece necessária a discussão sobre as práticas educativas nas instituições de ensino superior, as quais fortalecem os vínculos e estimulam dos processos de ensinar e de aprender. Os quais podem ser estimulados pela utilização das metodologias ativas nas atividades desenvolvidas ao longo dos cursos de graduação, pois, a partir da literatura vemos com grande potencial o uso de tais metodologias para o fomento e qualificação da permanência na educação superior.

3. Conclusões: proposições relevantes para a permanência pelo viés das metodologias ativas

Ao focar os processos de ensino e de aprendizagem para o uso das metodologias ativas na Educação Superior, destaca-se a importância de promover discussões sobre possibilidades de ações diferenciadas para a aprendizagem a partir da solução de problemas com criatividade e colaboração. Contudo, ressalta-se as contribuições para a permanência, visto que o principal objetivo dessas metodologias é envolvimento dos estudantes com participação ativa e o reconhecimento de suas competências e autonomia.

Ainda assim, estimulam a aproximação com os estudantes, para que os mesmos se sintam à vontade para expressar-se sobre suas angústias, dificuldades, opiniões, valorizando, desta forma, a individualidade/pessoalidade dos participantes com o intuito de qualificar e enriquecer o trabalho ao longo do desenvolvimento das atividades, mas também estimulando a troca de ideias e o aprofundamento de soluções para problemas do cotidiano coletivamente.

Além disso, as metodologias ativas exercitam no estudante a capacidade de selecionar informações, comparar pontos de vista, opinar criticamente sobre determinado assunto, contribuindo para o aprofundamento de conceitos e a construção do conhecimento compartilhada.

Ressalta-se, com esse estudo, a importância da sensibilização e parceria entre a gestão das instituições de Educação Superior e os recursos para dar continuidade as distintas ações que auxiliam na permanência dos estudantes. Dessa forma aponta-se que muitas são as estratégias que podem ser utilizadas para se alcançar o sucesso acadêmico, pessoal e institucional, e que as mesmas devem ser estruturadas como uma atividade sistêmica e intencional imbricadas no processo de aprendizagem dos estudantes, fortalecendo a integração e permanência dos mesmos.

Salientando que este processo deve ser realizado e fomentado entre todos os agentes, ou seja, entre a gestão, os professores e os estudantes, para que seja um processo significativo para todos e suas ações possam ser implementadas nas diferentes instâncias da educação superior. Lembrando que, diferentes ações afirmativas que estão sendo desenvolvidas nas instituições, tais como, setores de apoio e atendimento dos estudantes com dificuldades, bem como acompanhamento pedagógico e psico-emocional, já vem colaborando na conclusão da graduação e no enfrentamento dos desafios e dificuldades que os estudantes passam ao longo do curso.

Referencias

- Anastasiou, L.G.C. (2015). As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. In Malpartida, H.M.G (coord.). Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: relatos e reflexões. São Paulo: Intermeios.
- Audy, J. L. N.; Morosini, M. C. (2007) Inovação na Universidade: potenciais implicações na PUCRS. In: Audy, J. L. N.; Morosini, M. C. (org.). Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Carbonell, J.(2012). La aventura de innovar el cambio en la escuela. Madrid: Ediciones Morata.
- Christensen, C. M; Eyring, H. J.(2014). A universidade inovadora: mudando o DNA do Ensino Superior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. In: Souza, C. A.; Morales, O. E. T. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol II. PG: Foca Foto – UEPG.

- Morosini, M. C.; Nascimento, M. B. C. (2015). Aprendizagem na Educação Superior em contextos emergentes internacionalizados. In: Engers, M. E. A.; Morosini, M. C. ; Felicetti, V. L. Educação Superior e Aprendizagem. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Morosini, M. C. (2014, Julho). Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 19 (2), 385-405.
- Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". Revista de la Educación Superior, vol. XVIII, núm. 71. Julio-septiembre. Extraído el 04 de Septiembre de 2017 desde <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. Journal of higher education, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2012). Completing College: Rethinking Institutional action. | Journal of Higher Education. University of Chicago Press.

ACCION TUTORIAL E INTEGRACION UNIVERSITARIA

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria

Iván Gustavo Baggini

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales – UNVM

ivanbaggini@gmail.com

Lidia del Valle Moreira

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales – UNVM

lidiamorei@yahoo.com.ar

Resumen¹⁷⁷

El Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPCS) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) ha institucionalizado un programa permanente de tutorías personales denominado Programa de Apoyo a los Alumnos de Primer Año (PAEPA) a través del cual está llevando a cabo una importante actividad vinculada a la personalización de la formación y la mejora del rendimiento del estudiante de primer año de todas las carreras de grado que se dictan en el mismo con la finalidad de contribuir solucionar los problemas de deserción que se registran en ese sector de la población universitaria y favorecer su permanencia en el sistema de Educación Superior. En este sentido, el artículo tiene por finalidad analizar la implementación del programa para contribuir a revertir los problemas académicos en los estudiantes de nuevo ingreso y fortalecer su inclusión y permanencia en la comunidad universitaria. Para alcanzar ese objetivo se siguió un diseño metodológico cualitativo que tiene como estrategia de construcción de los datos los grupos de discusión y su aplicación implicó la construcción de siete grupos de discusión integrados por estudiantes ingresantes, estudiantes avanzados, docentes y graduados de las carreras de grado del IAPCS. Entre los resultados más relevantes se destacan la importancia que le atribuyen los estudiantes al proceso de tutoría como modo de acompañamiento en el desarrollo de su aprendizaje y la construcción de espíritu de grupo colaborativo y solidario lo que

¹⁷⁷El presente artículo forma parte de las acciones de investigación que se vienen desarrollando en el marco del Programa de Investigación "Continuidades, discontinuidades y rupturas en el estudiante universitario: aportes para el planteamiento curricular e institucional en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales", aprobado y financiado por el Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Villa María para el período 2016-2017.

contribuye a destacar la importancia y valoración institucional de las prácticas tutoriales como vehículos para la integración universitaria.

Palabras claves: Acción tutorial, Tutoría personal, Integración universitaria

1. Introducción

El diseño y desarrollo del PAEPA iniciado en el año 2012 como una acción institucional generada en el seno de la Secretaría Académica del IAPCS de la UNVM, se fundamenta en los resultados de la Autoevaluación Institucional llevada a cabo en el año 2006. En este contexto, una de las medidas aplicadas ha sido y sigue siendo el programa de tutorías, concepto que se ha ido redefiniendo desde aquel centrado sólo en resolver dudas en un espacio curricular determinado para pasar a un concepto más amplio, de carácter orientador, que incluye la vida académica en sentido amplio y algunas expectativas sobre la vida después de la carrera. La acción tutorial, desde esa perspectiva, se considera como una respuesta educativa a las necesidades de los estudiantes, tanto a nivel individual como grupal. Su finalidad es contribuir al pleno desarrollo de los estudiantes, de forma tal que aprendan a aprender, aprendan a hacer, aprendan a ser y aprendan a convivir. La tutoría es un derecho de los estudiantes que va a proporcionar calidad a la enseñanza y va a contribuir a su educación, a su asesoramiento, a su formación y a su desarrollo. En este sentido, se concibe, como una labor continua, sistemática, interdisciplinaria, integral, comprensiva y que conduce a la auto-orientación (Boronat, 2002).

Las tutorías personalizadas constituyen un eje operativo relevante en la aplicación del PAEPA ya que al haber sido institucionalizado como estrategia y formalizado como derecho se constituyen en un espacio que contribuye a la formación académica y humana de los estudiantes ingresantes y en sentido más holístico de los actores educativos (estudiantes avanzados, graduados y docentes) que intervienen en su práctica. A pesar de ello, son limitados los antecedentes sobre el proceso de seguimiento del PAEPA por lo que la problemática que centra nuestro trabajo se expresa en ¿cuál es la incidencia de la implementación del programa de tutorías del PAEPA en el desarrollo académico y social de los tutelados?

Metodológicamente se siguió un diseño cualitativo por entender que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales y en particular como consecuencia de la pluralización de los mundos vitales. Esta pluralización requiere una nueva sensibilidad para el estudio empírico de temáticas y problemas sociales porque los rasgos esenciales que guían la investigación cualitativa están orientados a la interpretación de los sentidos que los actores le atribuyen a sus prácticas y en este

caso la practica tutorial y para ello se trabajó con grupos de discusión integrados por estudiantes ingresantes, estudiantes avanzados, docentes y graduados de las carreras de grado del IAPCS¹⁷⁸. Como estrategia de análisis se decide aplicar un análisis comparativo constante entre los datos que va emergiendo a partir de fuentes primarias y que entiende el trabajo investigativo como fundamentalmente interpretativo.

A los fines organizativos, dividimos el escrito en una primera parte en la cual se plantean los antecedentes institucionales del programa de apoyo y luego el análisis del material empírico construido a lo largo del proceso de investigación.

2. Antecedentes institucionales del programa de tutorías en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales

La primera experiencia sobre tutorías personales se desarrolló durante los años 2009 al 2011 en el marco del programa PACENI¹⁷⁹. No obstante, la acción tutorial se constituía en un objetivo pedagógico-académico presente en la política de integración universitaria desde el año 2006 como resultado de la Autoevaluación Institucional de la UNVM y particularmente del Proyecto de Fortalecimiento Académico generado desde la Secretaría Académica del IAPCS cuyo objetivo fue retener a los alumnos ingresantes, favoreciendo su formación integral, potenciando sus capacidades, articulando recursos humanos, académicos, técnicos y materiales por lo que destaca la necesidad de implementar régimen de tutorías para alumnos de primer año de las ciencias económicas, ampliar y fortalecer instancias de comunicación y orientación vocacional, aplicar nuevas tecnologías en el seguimiento de los estudiantes y mejorar índices de retención y rendimiento académico de los cursantes de las carreras involucradas.

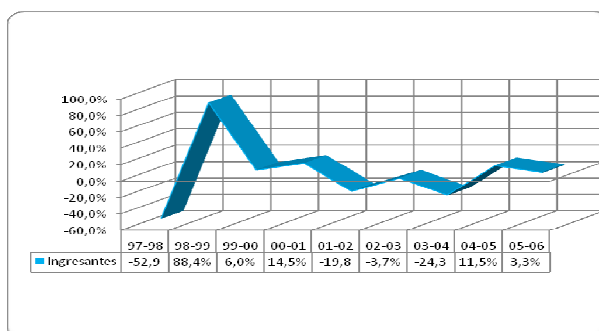
Entre los datos generales que podemos señalar de la Autoevaluación Institucional se destaca que en la UNVM presenta en el período 1997 hasta el año 2006 una tasa promedio simple anual de crecimiento de la matrícula del 2,5%, medida en la cantidad

¹⁷⁸ Los grupos de discusión (G.D.) realizados fueron los siguientes: G.D. 1: Tutelados de las carreras de Contador Público, Administración y Economía. G.D. 2: Tutelados de las carreras de Ciencia Política, Sociología, Desarrollo Local-Regional Comunicación Social y Trabajo Social. G.D. 3: Tutelados de las carreras de Seguridad y Comercio Internacional en la Sede Córdoba de la UNVM. G.D. 4: Tutelados de las carreras: Ciencias Políticas, Sociología y Desarrollo Local-Regional en la sede Córdoba de la UNVM. G.D. 5: Tutores Estudiantes Avanzados de las citadas carreras. G.D. 6: Tutores Graduados y G.D. 7: Tutores Docentes.

¹⁷⁹ Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado en Primer Año para las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) fue una iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. En el IAPCS la acción tutorial involucró a los alumnos ingresantes de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía por ser las únicas carreras incluidas en la propuesta ministerial que se pueden cursar en dicha unidad académica.

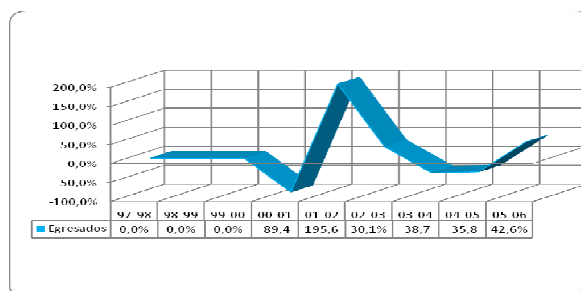
de ingresantes¹⁸⁰ y una tasa de egresados del 17,4%¹⁸¹.

Gráfico Nº 1: Evolución anual de los ingresantes a la UNVM



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Informe Final de la Autoevaluación Institucional, 2006.

Gráfico Nº 2: Evolución de los egresados de la UNVM



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Informe Final de la Autoevaluación Institucional, 2006.

Complementariamente a los datos señalados anteriormente, el documento también desataca los problemas de deserción y abandono que los estudiantes de primer año que se mantienen relativamente constantes a lo largo del período analizado en un 30% (Informe de autoevaluación institucional, 2006). Ante esta situación, la Secretaría Académica decidió impulsar a partir de año 2012 el Plan de Acción Tutorial (PAT) anual cuya base institucional-legal es el PAEPA¹⁸².

El PAT es un documento que describe la intervención tutorial y sigue, principalmente, el modelo de programa para llevar adelante las acciones tutoriales, aunque la adopción de la tutoría por parte del alumno es opcional. Persigue los objetivos de favorecer la etapa de transición desde la educación media a la educación superior a partir de la articulación de tutorías para estudiantes del primer año de las carreras de grado del IAPCS y facilitar la inserción e integración en la vida universitaria de los estudiantes que ingresan, potenciando sus trayectorias educativas, promoviendo la construcción de la identidad del estudiante universitario y fomentando la cultura del

¹⁸⁰ Por el término *Ingresantes* hacemos referencia a los alumnos que han aprobado el curso de ingreso y adquieren, por consiguiente, la categoría de alumnos regulares de la UNVM.

¹⁸¹ Ver Tabla Nº 1 en el Apéndice I.

¹⁸² El Programa de Apoyo a los Alumnos de Primer Año de las carreras del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales se aprobó mediante Resolución de Consejo Directivo Nº 032/ 2012.

aprendizaje. Además señala la necesidad de facilitar al alumno la adaptación y el conocimiento acerca de la estructura y dinámica del funcionamiento de la universidad que les permita preparar de manera planificada y responsable su futuro personal, académico y profesional, desarrollando su capacidad de reflexión, diálogo, autonomía y crítica en el ámbito académico. En otro orden de aspectos indica la importancia de ayudar a desarrollar actitudes positivas y de responsabilidad personal respetando las relaciones asimétricas; establecer un sistema de información, orientación y seguimiento académico destinado a los alumnos de primer año; establecer una comunicación clara, concisa, unívoca, para motivar, acompañar, guiar, y retener al alumno y, finalmente, ayudar a crear el sentido de pertenencia a la institución a través de las actividades de extensión propuestas por la UNVM como el voluntariado y las actividades deportivas¹⁸³.

Además destaca como objetivos las acciones de los tutores al establecer el acompañamiento al alumno en el proceso de transición para lograr la integración a la vida universitaria; ofrecer información sobre la Institución, en general y sobre el IAPCS, en particular. Señala el requerimiento de ofrecer al alumno información sobre los diferentes aspectos académicos relacionados con la carrera elegida y otras actividades y servicios educativos que puedan resultar relevantes para su formación. En cuanto al rol propio de un estudiante universitario subraya el hecho de concientizar a los alumnos sobre la importancia de desarrollar una adecuada metodología de estudio tendiente a superar con éxito las exigencias académicas de los Espacios Curriculares¹⁸⁴ y promover y motivar el aprendizaje autónomo del estudiante universitario; asimismo, promover el uso racional del tiempo disponible para cumplir en tiempo y forma con las exigencias académicas y fomentar las estrategias de auto-planificación en cuanto a tiempo de estudio, cursado y exámenes.

Las funciones y competencias del tutor, que son de tipo orientativas y de acompañamiento en la integración a la vida universitaria hace referencia a la necesidad de orientar al estudiante de primer año sobre el funcionamiento del sistema académico, del departamento de alumnos y del centro de estudiantes, sobre los espacios curriculares troncales, el núcleo de formación e instrumental común, los regímenes de cursado, regularización y evaluación, el sistema de correlatividades, la realización e importancia de los trabajos prácticos, la bibliografía y el servicio de biblioteca, Internet y el uso de servicio de Internet y otros aspectos particulares del plan de estudio vigente y de la implementación de la carrera. Acercar al estudiante de primer año al encuentro con el conocimiento, a partir del estudio independiente. Facilitar canales de comunicación entre el alumno de primer año y otros actores

¹⁸³ Resolución de Consejo Directivo N° 032/2012.

¹⁸⁴ El *Espacio Curricular* es el conjunto de contenidos organizados en un período determinado para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos educativos se organizan en función de criterios -epistemológicos, educativos, psicológicos, sociológicos- preestablecidos que les dan coherencia interna. Estos espacios constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes y pueden denominarse: asignaturas, talleres, seminarios, laboratorios, prácticas profesionales, prácticas clínicas, pasantías, entre otras denominaciones.

institucionales y motivar al alumno de primer año en la realización y participación de actividades de docencia, investigación y extensión que desarrolle el IAPCS. Previo a su aplicación, el equipo de tutores recibió capacitación sobre las Intervenciones Tutoriales en la Universidad y participaron de los Talleres de Reflexión sobre Experiencia Tutorial. También se desarrolló el Trayecto de Capacitación para Tutores¹⁸⁵ e instrucción sobre el manejo de la plataforma virtual Moodle. El diseño del Programa de Actividades del PAT está realizado en función a “fechas críticas” que se presentan de acuerdo al desarrollo de los espacios curriculares durante el cuatrimestre. Por este motivo se ofrece al tutor un cronograma orientativo como guía para enviar, de forma anticipada, información a los alumnos de acuerdo a las fechas de las que se trate a lo largo de ambos semestres. Las fechas críticas hacen referencia a las dos primeras semanas del inicio del cuatrimestre, las fechas de exámenes parciales, el cierre del cuatrimestre y las fechas de exámenes finales. Además incluye formas para registrar las sucesivas comunicaciones con los tutorados, los datos sobre la situación académica del alumno al inicio y al final del ciclo lectivo, la evaluación de las tutorías y de los tutores y el informe de la acción tutorial.

3. Experiencias de la acción tutorial

Interpretar los datos enunciados por los entrevistados sobre su experiencia tutorial fue la tarea central de la etapa de análisis de la información construida a partir de los grupos del trabajo de campo¹⁸⁶, denotando ser un universo muy amplio de miradas, posiciones y discursos de los protagonistas que atraviesan la práctica tutorial como instancia de integración a la vida universitaria. Entre los aspectos positivos, los estudiantes, destacan el hecho de sentirse acompañados desde el inicio de su carrera universitaria y entender al tutor como un referente que ayuda a introducirse en la vida académica. En este sentido, valoran el interés y predisposición de los tutores y en especial aquellos que son estudiantes avanzados por cercanía de edad y contexto cultural lo que ayuda a plantear las dudas a medida que surgen las dificultades.

Además de la tarea de acompañamiento, los estudiantes destacan que las tutorías son un espacio que les permite descubrir a la universidad como un espacio social en el cual no solo se desarrollan actividades académicas y que pueden ampliar sus vínculos sociales y participar de experiencias artísticas y deportivas que no necesariamente se encuentren ligadas a la estructura curricular de sus carreras sino a su interés personal.

Entre las dificultades, los estudiantes manifiestan que la transición entre el nivel medio y superior (administración personal del tiempo, dificultades para estudiar y/o rendir

¹⁸⁵ El Trayecto de Capacitación para Tutores se desarrolló en sucesivos encuentros donde se trataron el Estatuto General de la UNVM, el Proyecto Educativo Institucional de la UNMV, el Diseño Pedagógico Curricular, el Régimen de Estudio, la Articulación Institucional y la Historia de la Creación de la UNVM.

¹⁸⁶ Se realizaron veintitrés encuentros entre los tres grupos de discusión entre los meses de octubre de 2016 y junio de 2017.

exámenes) representan el mayor obstáculo para la integración de los estudiantes en la vida universitaria por lo que se considera que la incidencia del Programa es más provechosa cuando los tutores son estudiantes avanzados o docentes exclusivos de espacios curriculares de primer año de las carreras, dado que esta condición permite un contacto regular con el tutelado y de ese modo resolver sus inquietudes. En efecto, los problemas que derivan de iniciarse en un mundo en el cual es necesario aprender los códigos construidos por la academia se constituye en una barrera que los estudiantes intentan superar a través de las tutorías pero como sostienen los tutores docentes entrevistados “...la falta de autonomía en los estudiantes es una condición que influye notoriamente en la vida universitaria. Están acostumbrados a que se les entregue todo en la mano y no busquen resolver por su cuenta los inconvenientes que surgen...” (docente del IAPCS).

La falta de autonomía del estudiante en cuanto a las decisiones que debe asumir al momento de iniciar su vida académica y las dificultades para el trabajo intelectual (desarrollo de un aprendizaje significativo) son los principales motivos que señalan los docentes al momento de analizar su práctica tutorial y que intentan contribuir a su superación por medio de indicaciones concretas pero que muchas veces resultan ser insuficientes pues los estudiantes apelan a su capital social para resolver los problemas que se ocasionan durante el transcurso del año lectivo.

La búsqueda de soluciones a sus problemas recurriendo a sus pares es una estrategia a la que recurren de manera regular los tutelados y que en ocasiones llega a alterar el proceso de aprendizaje a cargo de los tutores hasta producirse un des-encuentro entre tutelado y tutor.

Ante estas dificultades se evidencia la necesidad de continuar con las instancias de capacitación de los tutores para poder abordar las problemáticas que se van presentando. El desafío que surge del Programa es superar limitantes que favorezcan instancias de comunicación entre tutores y tutelados y una de sus principales metas lo constituye fortalecer estrategias y acciones de articulación entre el nivel medio y el nivel superior.

4. Conclusión

La tutoría como acción pedagógica y social destinada a la implementación de actividades que contribuyan a favorecer el proceso de aprendizaje en el contexto escolar es una de las propuestas más difundidas en el mundo de la docencia universitaria y de la educación en general y en este contexto la implementación del PAEPA del IAPCS es un ejemplo que se ubica en la anterior perspectiva al asumir a la tutoría como un momento de aprendizaje específico de la vida estudiantil. De allí que su implementación no sea neutral sino que debe incidir de manera directa en la construcción del joven como un estudiante universitario, tarea que no está exenta de necesaria mirada institucional y que en el caso nos aboca, la misma se viene realizando como una política académica del Instituto desde hace ya unos años.

Sin embargo, su incidencia en el desarrollo académico y social de los estudiantes resulta ser, según los testimonios estudiados, dispar pues no solo se debe tener presente aspectos propios de la cultura académica sino también un conjunto de factores característicos del tutelado y del momento socio-histórico para que el programa de tutorías pueda alcanzar sus objetivos. En efecto, conocer la valoración

social del conocimiento científico, las características de las prácticas pedagógicas en el aula universitaria, el perfil de los nuevos ingresantes al mundo universitario y la política educativa son algunas de las dimensiones que debemos tener presente al momento de diseñar un proyecto tutorial pues es en esa acción en sí misma en donde se conjugan lo subjetivo y lo institucional en una trama que puede definir el futuro de la vida de los estudiantes en la universidad. De allí que la implementación de un programa de tutorías que pretenda ser exitoso e influir en la vida de los estudiantes debería ser un proyecto multidisciplinar en el cual la universidad es una de las instituciones que ayudan a construir, diseñar y aplicar esa propuesta de integración a la vida académica y social de los jóvenes del siglo XXI.

Apéndice I

Tabla de datos N°1:
Evolución anual de la matrícula, egresados y porcentaje anual de egresados sobre ingresantes

Año		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Promedio
Ingresantes	Total	1041	490	923	978	1120	898	865	655	730	754	845,4
	En porcentaje		-52,9%	88,4%	6,0%	14,5%	-19,8%	-3,7%	-24,3%	11,5%	3,3%	2,5%
Egresados	Total				423	45	133	173	106	68	97	149,3
	En porcentaje					-89,4%	195,6%	30,1%	-38,7%	-35,8%	42,6%	17,4%
Ratio E/I	En porcentaje				43,3%	4,0%	14,8%	20,0%	16,2%	9,3%	12,9%	11,6%

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Autoevaluación Institucional, Informe Final, UNVM, año 2006.

Referencias

- Boronat Mundina, J., Castaño Pombo, N. y Ruiz, E. (2002). La Docencia y la Tutoría en el nuevo marco universitario. Proyecto de Innovación Educativa. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gairín J. (2004). La tutoría académica en el Escenario Europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. 18, 66-77.
- García, M. & San Segundo, J. (2008). El rendimiento académico en el primer curso universitario. Buenos Aires. X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación.
- Hernández Franco, V. & Torres Lucas, J. (2005). La acción tutorial en la Universidad. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Lázaro Martínez, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. Revista Complutense de Educación. Madrid: 8 (1), 234-252.
- (1999). La acción tutorial de la función docente universitaria. En, Apodaka, P. & Lobato, C. (2004): Calidad de la Universidad: Orientación y Evaluación. Barcelona: Laertes.
- Ruiz de Arcaute, J. (1993). Directrices sobre tutorías. San Pablo: Universidad CEU.

Documentos oficiales

Resolución Nº 032/2012 del Consejo Directivo del Instituto A. – P. de Ciencias Sociales.

UNVM. Autoevaluación Institucional, período 1996-2006, Informe Final.

UNA MIRADA DEL ABANDONO EN LA FCE DE LA UNRC: ANÁLISIS EN EL ÁREA MATEMÁTICA DEL CICLO BÁSICO¹⁸⁷

Línea Temática: 3. Prácticas curriculares

Curti Sonia Noemí
Regolini María del Carmen
Ivars Daniel Sergio

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba.
Argentina

soniacurti@yahoo.com.ar

Resumen. El rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje de la calidad en la educación superior. Las calificaciones representan un indicador para valorar el rendimiento académico, si se asume que ellas reflejan logros en los diferentes componentes del aprendizaje, donde influyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita, Torrado, 2004). Además, Latiesa (1992), lo evalúa en relación con el éxito, retraso y abandono, y en sentido más estricto por medio de las notas. Vásquez Martínez (2007:108) define la deserción estudiantil como “aquel fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema”. Por su parte, Fritsch (en Cerda González, 2002:22), plantea un modelo identificando cuatro categorías de deserción para los estudiantes de Educación a distancia. Asimismo, identificar alumnos con diferentes rendimientos académicos permitiría vislumbrar qué factores dificultan lograr con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas en la universidad. Esta investigación se enmarca en el Proyecto “De la Educación Superior Bimodal: Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas del Ciclo Básico del Departamento de Matemática y Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC”. Tiene por objetivo analizar las condiciones finales de cursado libre de los estudiantes de Ciencias Económicas de la UNRC inscriptos para cursar las asignaturas del área Matemática del Ciclo Básico, en el período 2008-2016, haciendo una distinción por modalidad de cursado: presencial y a distancia. Mediante una

Autores: Curti, Sonia Noemí. Prof. Adjunta Exclusiva. Cátedras: Análisis Matemático I y Análisis Matemático II. FCE. UNRC. soniacurti@yahoo.com.ar. Regolini, María del Carmen. Prof. Asociada Exclusiva. Cátedras: Álgebra Lineal e Investigación Operativa. FCE. UNRC. maregolini@fce.unrc.edu.ar. Ivars, Daniel Sergio. Prof. Asociado Exclusivo. Cátedras: Estadística y Probabilidad e Inferencia Estadística. divars@yahoo.com.ar. FCE. UNRC.

metodología de tipo cuantitativa y exploratoria sobre un panel de datos provenientes del Sistema Integral de Alumnos para Docentes de la UNRC cuya unidad de análisis es la condición final de cursado libre, en sus diversas categorías. Los resultados revelan una situación muy diferenciada en ambas modalidades de cursado. En el presencial, existe una mayor proporción de estudiantes que consigue la condición final de cursado regular o promocional, próximos al 50% en asignaturas de primer año incrementándose a más del 60% en las de segundo año. Sin embargo, en la modalidad a distancia, el 75% de los alumnos alcanza la condición libre en todas las asignaturas consideradas, destacándose en ella, la condición libre por faltas, con aproximadamente el 49%, porcentaje que supera a las restantes distinciones en esta categoría. Estos valores podrían indicar un importante volumen de potenciales alumnos desertores de los estudios universitarios en la modalidad a distancia en las asignaturas del Ciclo Básico.

Palabras Clave: Abandono, Condición Final de Cursado, Estudiantes Universitarios, Área Matemática, Ciclo Básico.

1. Introducción

La Facultad de Ciencias Económicas (FCE) es la única unidad académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) con una impronta bimodal. Ofrece tres carreras de grado, de cinco años de duración que comparten un Ciclo Básico de dos años.

La presente investigación se enmarca en la etapa inicial del Proyecto *“De la Educación Superior Bimodal: Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas del Ciclo Básico del Departamento de Matemática y Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC”*, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El objetivo de este trabajo es analizar las condiciones finales de cursado libre de los estudiantes de Ciencias Económicas de la UNRC inscriptos en las asignaturas del área Matemática pertenecientes al Ciclo Básico, en el período 2008-2016, haciendo una distinción por modalidad de cursado: presencial y a distancia.

En la primera parte se recuperan líneas de investigación y modelos de la deserción y se plasma el posicionamiento adoptado. Posteriormente, se describen brevemente las carreras que ofrece la FCE de la UNRC, la conformación de los Planes de Estudios y las asignaturas que forman parte del Departamento de Matemática y Estadística correspondientes al Ciclo Básico. Luego, se ofrecen las principales conclusiones del análisis efectuado y por último, se exponen las reflexiones finales.

2. Abandono académico

Las investigaciones que se han realizado respecto a logros académicos en el sistema educativo tanto presencial como en modalidad a distancia son numerosas e

incluyen estudios de diversas variables que mejor inciden en su desempeño académico. Las calificaciones obtenidas, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, donde incluyen aspectos personales, académicos y sociales. (Rodríguez, Fita, Torrado, 2004). Por su parte, Latiesa (1992), citado en Rodríguez, Fita, Torrado (2004) y en Garbanzo Vargas (2007), realizó una apreciación más amplia del rendimiento académico, porque lo evalúa en relación con el éxito, retraso y abandono, y en un sentido más estricto por medio de las notas. Además, aluden que se refieren a un fenómeno multicausal, pues envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje.

El estudio de la deserción de la educación superior es muy complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono, por ende, puede abordarse y explicarse desde diferentes enfoques teóricos. En particular, Vásquez Martínez (2007:108) define a la deserción estudiantil como “aquel fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema”. Además, las investigaciones permiten concluir que las causas para que se presenten estas deserciones son múltiples y difíciles de jerarquizar en forma generalizada, esto es, de ordenarlas según su poder explicativo. A partir de ellas, se han elaborado, no obstante, esquemas o modelos explicativos de la deserción. Entre ellos, según (Díaz, 2008 citado por Rodríguez Nuñez, 2011) se pueden resumir en: *modelos psicológicos* –donde la principal causa del abandono está referida a los rasgos de la personalidad del estudiante¹⁸⁸, *modelos sociológicos* -se consideran los aspectos psicológicos y sociales o externos al individuo¹⁸⁹-, *modelos económicos* –se tienen en cuenta factores como la relación costo/beneficio incorporada en becas o subsidios, labores estudiantiles-, *modelos organizacionales* –se considera la integración social que realiza el estudiante en la institución que desarrolla sus actividades¹⁹⁰, *modelo de interacción* -explica el abandono a través de la relación que se obtiene entre el estudiante y la institución¹⁹¹.

Con respecto a la situación del estudiante que cursa su carrera en modalidad a distancia, Fritsch (descrito en Cerda González, 2002:22) expone un modelo en el cual identifica cuatro categorías de deserción, a saber: “los que se matriculan en programas pero no participan; aquellos que se retiran luego de algún tiempo; los que participan, pero no cumplen con todas las tareas lo que los inhabilita para rendir los exámenes finales; aquellos que cumplen y participan cumpliendo con sus tareas, pero reprueban los cursos”.

En base a la bibliografía consultada, en este trabajo se realiza una adaptación del modelo propuesto por Fritsch para las dos modalidades de cursado, presencial y

¹⁸⁸ Se hace referencia a las investigaciones de (Fishbein & Ajzen, 1975) y (Ethington, 1990).

¹⁸⁹ Se toma como referente a Spady (1970).

¹⁹⁰ Se considera como referente a Braxton et al (1997).

¹⁹¹ El pionero en el desarrollo de estos modelos es Vicent Tinto (1975).

EaD, de acuerdo con las condiciones finales de cursado a las que pueden acceder los estudiantes de la FCE de la UNRC cuando no han alcanzado la condición de Regular en las asignaturas del Ciclo Básico.

3. Las carreras en la FCE y sus Planes de Estudios

La FCE ofrece a los estudiantes la posibilidad de cursar tres carreras de grado: Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía en dos modalidades, presencial y a distancia. Es la única, dentro de las cinco Unidades Académicas de la UNRC, que por resolución Nº 113/2003 de su Consejo Directivo incorporó la modalidad EaD al dictado de todas las carreras de grado que hasta ese tiempo se dictaban sólo en forma presencial, constituyéndose en un modelo de institución bimodal.

Los Planes de Estudio (PE) de cada carrera son idénticos para ambas modalidades de cursado. Están organizados en dos ciclos, uno Básico (CB) y otro Específico (CE). El CB comprende el primer y segundo año de los tres PE y el CE tiene una duración de tres años académicos.

3.1. Ciclo Básico de la FCE: asignaturas del Departamento de Matemática y Estadística

En el CB, las asignaturas del Departamento de Matemática y Estadística (DMyE) contribuyen a una formación académica en cálculo diferencial e integral, álgebra lineal, estadística y probabilidad. En muchos casos, para los estudiantes de Ciencias Económicas, estas asignaturas representan el primer contacto con la temática abordada considerando la orientación del Nivel Medio del que proceden.

En este trabajo se hará referencia a las asignaturas Análisis Matemático I (AMI) y Análisis Matemático II (AMII) que se dictan en primer año y Álgebra Lineal (AL) y, Estadística y Probabilidad (EyP) que corresponden al segundo año. Estas cuatro materias de duración cuatrimestral tienen una carga horaria de 96 hs. para las de primer año y de 84 hs. para las de segundo. Entre ellas, existe un régimen de correlatividades, a saber: para cursar EyP se requiere tener aprobada AMII y regular AL; para matricularse en AL, es necesario haber aprobado AMI y ser alumno regular en AMII mientras que para inscribirse en AMII el único requisito es tener regular AMI.

En ambas modalidades de cursado, existen diferencias en los modos de llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente, en el presencial, los estudiantes inscriptos en las asignaturas se dividen en comisiones de clases, diferenciadas en teóricas y prácticas, en un doble turno –mañana o tarde– durante todo el primer año. Mientras que en la modalidad EaD, los estudiantes conforman diferentes comisiones a cargo de tutores docentes. La actividad académica se realiza fundamentalmente en la plataforma del SIAT, a través de un Aula Virtual desarrollada para cada asignatura, donde los alumnos poseen el contenido de la materia a estudiar organizado en módulos de enseñanza y de aprendizaje. Las evaluaciones parciales y sus correspondientes recuperatorios se realizan en forma presencial en la UNRC.

Finalizado el cursado de las asignaturas, los estudiantes -en ambas modalidades- pueden alcanzar alguna de las siguientes condiciones mutuamente excluyentes: *Regular* (aprobación de exámenes parciales o sus instancias de recuperación), *Promocional* (aprobación de exámenes adicionales a la condición regular), *Libre por parcial LPP* (no aprobación de los exámenes parciales ni las instancias de recuperación), *Libre por faltas LPF* (solo asiste a alguna de las instancias de evaluación –parcial o recuperatorio-) o *Libre por no comenzar LNC* (habiéndose inscripto en la asignatura no ha participado de las clases ni de las instancias de evaluación durante el cursado). Los alumnos regulares para obtener la aprobación de la asignatura deben rendir un examen final, situación diferente de los estudiantes promocionales que al lograr esta condición obtienen la aprobación de la materia. Cabe destacar que la condición promocional no está contemplada en la modalidad EaD, en ninguna de las asignaturas consideradas.

4. Metodología

Se realiza un estudio exploratorio y descriptivo sobre datos cuantitativos. La información empleada ha sido obtenida, en forma global, del SIAL de la UNRC. La variable de análisis es la condición final de cursado que alcanzan los estudiantes inscriptos en las asignaturas del DMyE correspondientes al CB tanto para la modalidad presencial como a distancia. El alcance temporal es el período comprendido entre los años 2008 y 2016.

En base a la adaptación del modelo propuesto por Fristch para las modalidades, presencial y EaD, de acuerdo con las condiciones finales de cursado Libre, se realiza la siguiente vinculación, a saber: la primera categoría del modelo de Fristch se corresponde con la condición LNC, la segunda y tercera, con los estudiantes que se encuentran en la situación LPF y la cuarta categoría que enuncia Fritsch, se compara con los estudiantes que acceden a la condición LPP.

5. Resultados

Considerando el rango temporal desde 2008 hasta 2016, el análisis de las condiciones finales de cursado alcanzadas por los estudiantes exhibe notables diferencias tanto entre las asignaturas de primer y segundo año como en la modalidad de cursado.

En la modalidad presencial, la proporción de alumnos *Libre* (AMI: 51%, AMII: 42%, AL: 32%, EyP: 38%) supera a la correspondiente de los alumnos *Regular*¹⁹² (AMI: 49%, AMII: 58%, AL: 68%, EyP: 62%) sólo en la asignatura AMI que corresponde al primer cuatrimestre del primer año. En cambio, estos resultados se revierten en las demás materias donde las respectivas proporciones de alumnos *Regular*¹⁹³ supera a la de estudiantes *Libre*, advirtiéndose una mejor performance en AL.

En la modalidad EaD, se observa que la proporción de estudiantes que logran la condición *Libre* (AMI: 86%, AMII: 74%, AL: 78%, EyP: 64%) es muy elevada con respecto

¹⁹² considerando conjuntamente la cantidad de alumnos cuya condición final de cursado es *Regular* o *Promocional*.

¹⁹³ idéntica consideración que en la nota al pie 2, sólo que en AL la condición *Promocional* dejó de estar vigente en 2012.

a la proporción *Regular* (AMI: 14%, AMII: 26%, AL: 22%, EyP: 36%) en las cuatro materias siendo menor en EyP, que se dicta en segundo año.

5.1 Estudiantes que alcanzan la condición final de cursado *Libre*

En lo que sigue se profundiza el análisis sobre las condiciones finales de cursado *Libre*, en sus diferentes categorías, en razón de que podrían dar indicio de potenciales alumnos desertores de la carrera en la que se matricularon en el período considerado. Para ello, la información obtenida se presenta en sendos cuadros por asignaturas de primer y segundo año y, según la modalidad de cursado, que permiten identificar las proporciones en cada una de las categorías *Libre* considerando los porcentajes menores y mayores a lo largo del tiempo junto con su valor promedio.

TABLA 1. Porcentajes de estudiantes *Libre* en las asignaturas de Primer año. Período 2008 - 2016

Asignatura		ANÁLISIS MATEMÁTICO I (% menor – % mayor)		ANÁLISIS MATEMÁTICO II (% menor – % mayor)	
		Presencial	A distancia	Presencial	A distancia
Modalidad de cursado					
Libre		45 – 58 Media: 51%	80 – 90 Media: 86%	35 – 53 Media: 42%	57 – 83 Media: 74%
Categorías	Libre por parcial	33 – 63 Media: 49%	5 – 30 Media: 16%	35 – 65 Media: 47%	5 – 36 Media: 16%
	Libre por faltas	17 – 50 Media: 32%	19 – 67 Media: 46%	17 – 51 Media: 34%	18 – 87 Media: 54%
	Libre por no comenzar	14 – 25 Media: 19%	3 – 76 Media: 38%	0 – 28 Media: 18%	0 – 77 Media: 30%

Fuente: elaboración propia con datos del SIAL.

En las cuatro asignaturas del CB se observa que, en la modalidad presencial, las proporciones de la condición final *Libre por parcial* son las que ejercen una mayor influencia en la proporción de alumnos *Libre*. En esta categoría se incluyen aquéllos estudiantes que habiendo participado del proceso de enseñanza y aprendizaje no logran aprobar las instancias evaluativas ofrecidas. Los valores promedios podrían estar indicando mayores dificultades en los contenidos de las asignaturas de segundo año, las cuales por lo general, no han sido abordadas con anterioridad. Además, salvo en EyP, se advierten menores proporciones de estudiantes que sólo se inscriben para cursar las materias evidenciadas en las proporciones *Libre por no comenzar*. Las proporciones correspondientes a la categoría *Libre por faltas* permiten identificar que hay estudiantes que se matriculan para cursar pero abandonan sin completar las actividades (Tabla 1 y Tabla 2).

TABLA 2. Porcentajes de estudiantes *Libre* en las asignaturas de Segundo año. Período 2008 - 2016

Asignatura	ÁLGEBRA LINEAL (% menor – % mayor)	ESTADÍSTICA y PROBABILIDAD (% menor – % mayor)
Modalidad de cursado		

		Presencial	A distancia	Presencial	A distancia
Libre		26 – 36 Media: 32%	71 – 92 Media: 78%	23 – 52 Media: 38%	22 – 89 Media: 64%
Categorías	Libre por parcial	25 – 80 Media: 67%	15 – 40 Media: 26%	38 – 74 Media: 59%	4 – 43 Media: 17%
	Libre por faltas	0 – 35 Media: 20%	37 – 61 Media: 51%	0 – 62 Media: 7%	39 – 61 Media: 46%
	Libre por no comenzar	0 – 22 Media: 13%	13 – 43 Media: 23%	26 – 54 Media: 34%	14 – 45 Media: 37%

Fuente: elaboración propia con datos del SIAL.

En la modalidad EaD, la mayor contribución a las proporciones de estudiantes que obtienen la condición *Libre* viene dada por los alumnos que se inscriben en las cuatro materias del DMyE del CB pero no cumplimentan las actividades durante el ciclo académico, puesto de manifiesto en las proporciones de *Libre por faltas*. Asimismo, los valores que toma la categoría *Libre por no comenzar* son superiores a las proporciones de alumnos que no alcanzan a aprobar las tareas exigidas y se perciben en los *Libres por parcial*.

6. Conclusiones

Desde el año 2003, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto tiene una impronta bimodal al incorporar el cursado a distancia de sus tres carreras de grado ofrecidas hasta el momento sólo en forma presencial. Los Planes de Estudio para cada carrera son idénticos para ambas modalidades de cursado y comparten un Ciclo Básico común con una duración de dos años.

En este trabajo se realizó un análisis de las condiciones finales de cursado obtenidas por los estudiantes en las asignaturas del Ciclo Básico pertenecientes al Departamento de Matemática y Estadística en el período 2008-2016. A través del mismo se ha podido analizar el rendimiento académico de los estudiantes, haciendo una distinción por modalidad de cursado: presencial y a distancia.

En la modalidad presencial, la proporción de alumnos *Libre* supera a la de los alumnos *Regular* sólo en AMI, que corresponde a la primera materia del CB. En AMII, en ambas modalidades, se determinó que las respectivas proporciones de alumnos que alcanzan la condición *Regular* superan a la de estudiantes *Libre*. Álgebra Lineal es la materia que presenta la mayor proporción de alumnos regulares en la modalidad presencial con respecto a las cuatro materias del CB.

Focalizando la atención en las condiciones finales de cursado *Libre* en sus diferentes categorías en la modalidad presencial se observa que la mayor proporción corresponde a los estudiantes *Libre por parcial*, es decir, son los alumnos que a pesar de participar y cumplir con las tareas, desaprueban los cursos. Respecto de la modalidad a distancia, la proporción de estudiantes que logra la condición *Libre* es

muy elevada con respecto a la condición *Regular* en las cuatro materias del Ciclo Básico; siendo la materia Estadística y Probabilidades la que presenta la menor diferencia entre los porcentajes de estas dos condiciones finales de cursado. Profundizando el análisis dentro de la condición *Libre*, la proporción de estudiantes que más influencia ejerce por sobre las demás es *Libre por faltas* –alumnos que participan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje durante un tiempo pero no cumplen con todas las tareas, es decir, abandonan las materias que hasta el año 2014 los inhabilitaba para rendir los exámenes finales- siguiéndole la categoría *Libre por no comenzar* correspondiéndose esta con aquellos estudiantes que sólo se inscriben en las materias pero no participan de las actividades académicas.

Nuestro doble rol de investigadores en la temática y docentes de estas asignaturas del DMyE pertenecientes al CB de las tres carreras que se imparten en la FCE de la UNRC, nos desafía a identificar potenciales alumnos en riesgo de abandonar las materias AMI, AMII, AL, EyP en ambas modalidades de cursado. Para ello, se requiere idear estrategias de aprendizaje superadoras que se correspondan con los rasgos distintivos de los estudiantes de acuerdo con la modalidad de cursado. Desde la investigación en curso, será necesario proseguir indagando en los estudiantes la influencia de otras variables como tipo sociodemográficas, afectivas, motivacionales, en otras, que podrían ayudar a explicar el rendimiento académico y quizás así evitar el abandono parcial o definitivo de la carrera elegida por los estudiantes. Sin embargo, como integrantes de la comunidad educativas consideramos necesario contar con el acompañamiento de las autoridades de la FCE y de la UNRC ya que creemos tienen a su cargo el diseño de políticas de permanencia en esta casa de Altos Estudios.

7. Referencias

Cantaluppi, R. (2004). Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia. Extraído el 23 de junio de 2015 http://redu.colegiomilitar.mil.ar/esp/ediciones0312/articulos_originales/ReDiU_0312_art1-Rendimiento_Academico_Parte2.pdf

Carrión Arias, J. M. (2005). Una mirada crítica a la educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación, Número 35/8 del 10 - 05- 05 Extraído el 24 de mayo de 2015 desde: <http://www.rieoei.org/deloslectores/11Carrion.pdf>

Cerda González, C. (2002). Educación a Distancia: Principios y Tendencias. Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación, 39-40, pp11-30.

Curti, S; Regolini, MC y Bressan, C. (2012). Una doble mirada del ciclo básico: plan de estudios 2003. FCE/UNRC. 6º Encuentro de Investigadores de Ciencias Sociales de la Región Centro Oeste y 3º Binacional con la IV Región de la República de Chile. Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.

Farjas Abadía, A y Madrigal Collazo, C. (1994). Sociología del estudiantado y rendimiento académico”. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación.

Garbanzo Vargas, G. M. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Revista Educación 31(1), 43-63, ISSN: 0379-7082, 2007. Costa Rica

García Aretio, L. (2002). "La Educación a Distancia, de la teoría a la práctica". Madrid España. Editorial Ariel.

Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. RELIEVE, v. 13, n. 2. p. 215-234. Extraído el 30 de Agosto de 2015 desde: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm.

Regolini, M.C., Bressan, C., Curti, S. y Gattari, M. V. (2013). Modalidad Educación a Distancia de la FCE (UNRC): percepción del abandono. XI Encuentro de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina

Regolini, MC y Bressan, C. (2012). Análisis comparativo del rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de primer año por modalidad en el período 2003-2011 de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. XI Jornadas de Investigación Científica. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de La República. Uruguay.

Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. En: Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza, 334, Mayo-Agosto. Extraído el 1 de Agosto de 2016 desde http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_22.pdf

Rodríguez Núñez, L. H., Londoño Londoño, F. J. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. Revista Virtual Universidad Católica del Norte [en línea] (Mayo-Agosto): Extraído el 10 de Agosto de 2017 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218961018> ISSN 0124-5821

Tejedor Tejedor, F. J. y García Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007) Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. Universidad de Salamanca Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473. Fecha de entrada: 08-07-2005 Fecha de aceptación: 03-04-2006

Extraído el 10 de setiembre de 2015 desde: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

Vásquez Martínez, C. R. (1986). "Deserción en Educación a Distancia en Educación Superior". México: Universidad de Guadalajara. Extraído del 10 de julio de 2016 desde: <http://www.edudistan.com/ponencias/html>.

Vásquez Martínez, C. R. y Rodríguez Pérez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. Redalyc Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXVII, Núm. 3-4, sin mes, pp. 107-122. Centro de Estudios Educativos, A.C. México. Extraído el 5 de Agosto de 2017 desde: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342815884_1494.pdf

DIMENSIONES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA MEDIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Línea Temática: Articulación de la educación superior con la enseñanza media.

Jairo Dan Hernández Sanhueza

jairo.hernandez@uct.cl

Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional – DAAS

Universidad Católica de Temuco – CHILE

Belén Suazo Inostroza

lsuazo@uct.cl

Dirección de Acceso Inclusivo – DAI

Universidad Católica de Temuco – CHILE

Resumen. El objetivo de este trabajo ha sido explorar y levantar dimensiones involucradas de la orientación educativa que intervienen en la trayectoria educativa y la elección vocacional post educación secundaria, desde el punto de vista de actores claves del sistema educativo de enseñanza media, aportando con conocimiento científico que permita fortalecer este rol dentro de una realidad social y educativa, compleja y cambiante. La metodología es de carácter cualitativo, con un diseño exploratorio descriptivo. La recogida de datos se realiza en una toma durante una capacitación a profesionales representantes de 35 establecimientos de educación media de la Región de La Araucanía. Dichos establecimientos cuentan con los mayores índices de vulnerabilidad de la zona y se encuentran en convenio con el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Esta es una medida ministerial que ejecuta la Universidad Católica de Temuco en alianza con el Ministerio de Educación, que ofrece una entrada alternativa a la universidad a estudiantes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos y que poseen talento académico en su contexto. Participan 75 profesionales: Orientadores Educativos, Directivos, Docentes, Asistentes de la Educación, Profesionales del Programa PACE. El instrumento utilizado fue la estrategia “Café del Mundo” (Brown, 2015), dinámica de corte participativo la cual incluyó 7 reactivos que permitieron catalizar discusiones grupales, intercambiar ideas y establecer elementos centrales. Los resultados permiten desglosar aspectos, generales y específicos, de la orientación que corresponden a recursos, necesidades, desafíos, carencias, compromisos,

oportunidades y dificultades. Como conclusión, desde una perspectiva sistémica, se diferencian la dimensión del estudiante, sus características y su contexto; de la institución educativa, sus actores e interrelaciones con otros sistemas; y la dimensión cultural y política del sistema educativo chileno.

Descriptores o Palabras Clave: Orientación Educativa, Sistema Educativo Chileno, Programas de Inclusión, Enseñanza Media, Trayectoria Educativa

1. Marco conceptual

La masificación de la educación superior es un fenómeno mundial, del que Chile es parte. Con esto, las universidades han expandido su oferta académica aumentando su cobertura en la educación superior, las posibilidades de financiamiento y, por consiguiente, se ha visto incrementada la demanda de postulación y una mayor diversificación del perfil de estudiantes que tradicionalmente ingresaba a la universidad. En instituciones tradicionales el número de postulantes aumentó en un 50% entre 1991 y 2001 (Ministerio de Educación, [Informe PNUD], 2004; Ministerio de Educación, 2012). Durante la última década, disminuir la brecha de acceso a la educación, conforme al nivel socioeconómico, ha sido interés de las universidades. Es así, que a partir de experiencias pilotos exitosas, el año 2014 se crea el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), como una medida ministerial con foco en dicho objetivo. Este proyecto contempla acciones de acompañamiento para los establecimientos con los índices de Vulnerabilidad más altos de las comunas más pobres, buscando fortalecer competencias de entrada de jóvenes con talento académico, capacitar a sus comunidades educativas y acompañar a los jóvenes que ingresan a la universidad por esta y otras vías de acceso inclusivo.

La Orientación en Enseñanza Media en el Sistema educativo chileno

De acuerdo a la Ley General de Educación (LGE/n°20370 de 2009), la Orientación tiene como propósito contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes, promoviendo su desarrollo personal, afectivo y social, de forma transversal a través de la experiencia educativa.

Los Objetivos de Aprendizaje estipulados en el currículum nacional giran en torno al desarrollo de actitudes y adquisición de herramientas que permitan al estudiante desarrollar el autoconcepto, autoestima, autogestión académica y personal, capacidad de cuidar de sí y de establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto y la colaboración. A su vez, el Ministerio de Educación (2015), plantea que la orientación debe abordarse como un *“aspecto inherente al proceso educativo, presente en todas las asignaturas y experiencias de aprendizaje de las alumnas y los alumnos”*.

Orientación no se aborda como sector de aprendizaje, si no, por medio de objetivos

fundamentales transversales, que son responsabilidad de todos los docentes (Rosetti, 2003).

Para el logro de dichos objetivos se estipulan el desarrollo de cuatro estrategias: 1) tiempo escolar – anual o semanal - destinado específicamente a orientación; 2) integración de los objetivos de orientación, planteados en las bases curriculares, que pueden desarrollar en el espacio destinado a orientación como en otras instancias de experiencia escolar; 3) instancias extracurriculares, que permitan trabajar los objetivos de manera transversal (actos, ceremonias escolares, etc.) y que tengan cabida en su Proyecto Educativo; y, 4) complementariedad con otras asignaturas.

Los establecimientos tienen la facultad de definir la manera específica en que abordarán el logro de estos objetivos, estando en concordancia con su proyecto educativo y las características y realidad particular de sus estudiantes. Por esto y el carácter transversal del marco curricular en torno a orientación, la creatividad y voluntad de los equipos directivos para lograr la transversalidad, es fundamental (Geoffroy, 2009).

2. Problema y Objetivo

Estudios recientes permiten afirmar que la función de orientación es percibida como importante y necesaria, sin embargo, se aprecia déficit en cuanto a cantidad y calidad de la orientación prestada a los estudiantes, especialmente en cuanto a la orientación vocacional-profesional. Se reportan debilidades importantes en cuanto a la formación específica, principalmente en torno a competencias de diagnóstico, investigación, evaluación y gestión (Lagos y Palacios, 2008, Citado en Bernal, Rodríguez, Fernández y González, 2016). Sumado a esto, la complejidad en torno a la implementación de las estrategias es acrecentada por la escasez de los espacios franjeados para su desarrollo y la necesidad de articulación entre los distintos estamentos de la comunidad educativa (Rosetti, 2003 y Bernal et al, 2016). Además la gestión de la orientación varía conforme a la realidad de cada establecimiento, lo que es permitido por las bases curriculares. En ocasiones queda relegada a acciones aisladas que son responsabilidad de personas que no disponen de tiempo asignado o no poseen las competencias o capacitaciones requeridas.

En conclusión, es difusa la normativa en torno a la orientación, también lo son las labores y alcances que tienen los orientadores en los establecimientos y complejas las realidades particulares de cada uno, principalmente en establecimientos en contextos vulnerables, esto impacta en la efectividad de la Orientación Vocacional (Geoffroy, 2009). Por todo lo anterior, se hace relevante trabajar en la mejora de las dificultades evidenciadas, principalmente en torno a la orientación vocacional-profesional que es uno de los nodos críticos, debido principalmente a los cambios sociales en torno a trayectorias laborales y académicas.

La entrada masiva de estudiantes a la universidad por el mayor acceso y cobertura en financiamiento, y considerando una trayectoria educativa con un acompañamiento

precario en el área de orientación, ha traído consigo otro fenómeno preocupante: el aumento en las tasas de deserción de la universidad, 30% en los primeros años de carrera y cerca de un 50%, considerando todos los años (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2010). Esto pone en la palestra los factores que intervienen en este proceso de abandono de la educación superior, y en este trabajo, específicamente la orientación educativa y sus características en tanto proceso transversal en la formación de los aspirantes a una carrera universitaria. Así, cobra relevancia cuestionarse ¿cómo los profesionales dedicados a la educación conciben la orientación y sus alcances? Es así que el presente estudio tiene por objetivo levantar dimensiones de la orientación educativa reconocidas por profesionales de la educación que se desempeñan en 35 establecimientos educacionales de la Región de la Araucanía que se encuentran en convenio con el PACE UC Temuco.

3. Metodología

Se utilizó una metodología cualitativa, con un diseño de estudio exploratorio descriptivo que permitió levantar dimensiones de la orientación en el sistema educativo, y específicamente en la realidad de los establecimientos educacionales de enseñanza media con mayor índice de vulnerabilidad de la Región de La Araucanía. Participaron 75 sujetos: directivos, Asistentes de la Educación, Orientadores, Docentes, Directivos y Profesionales PACE, representantes de los 35 liceos de la Región de La Araucanía en convenio con el Programa PACE UC Temuco.

Para la recolección de datos se utilizó una estrategia de corte participativa, basada en la *“World Café”* (Café del mundo), que contó con 7 reactivos orientados a provocar y dinamizar una discusión grupal que logró potenciar la generación de ideas. Esta técnica se fundamenta en la premisa en que a través de la conversación entre las personas es posible generar respuestas creativas y diversas (Brown, 2015). Posterior a la toma de datos, se transcribieron las respuestas por cada pregunta a una plantilla Excel y un equipo compuesto por 3 profesionales realizó el análisis y triangulaciones correspondientes. Se realizó una codificación abierta para agrupar respuestas, luego se levantaron categorías y subcategorías basadas en las respuestas que reunía cada reactivo trabajado. Finalmente, a través de un proceso triangulado, se definieron las categorías construidas y se construyeron esquemas de categorías.

4. Resultados

En la Tabla 1 se desglosa y estructura un esquema derivado del tratamiento de los datos recogidos donde se analizan percepciones y creencias sobre diferentes aspectos del rol de la orientación en el sistema educativo de enseñanza media y, posteriormente, se exponen los reactivos (preguntas) y los resultados correspondientes que emergen del análisis de los códigos obtenidos: categorías, subcategorías, definiciones para cada área y códigos más relevantes.

Tabla 1

Esquema resumen de resultados obtenidos

Reactivos	Categorías	Subcategorías		
Recursos	Específicos	Motivación asociada al rol	De la experiencia profesional	
	Inespecíficos	Contextuales	Recursos y características personales	
Necesidades estudiantes	Inteligencia emocional	Habilidades interpersonales	Habilidades intrapersonales	
	Necesidades de terceros	Acciones desde la familia	Rol orientador del establecimiento	
Desafíos	Acompañamiento	Competencias profesionales	Habilidades necesarias	
	Gestión	Trabajo directo con estudiantes	Trabajo indirecto con estudiantes	
Compromiso	Ser			
	Saber			
	Saber hacer			
Carencias para orientar	Área estructural	Gestión institucional	Fortalecimiento de alianzas	
	Dentro del establecimiento	Elementos actitudinales	Características del grupo objetivo	
Oportunidades	Fuera del establecimiento	Alianzas externas	Características contextuales	
	Dentro del establecimiento	Gestión institucional	Rol del orientador	Factores relacionales
Dificultades	Sistema educativo	Tensiones del sistema	Dificultades del establecimiento	
	Elementos sociofamiliares	Contexto personal	Contexto familiar	Contexto social

a. Reactivo 1: ¿Qué recursos tengo para orientar a mis estudiantes?

Del análisis emerge la categoría “recursos específicos”, asociados a la labor profesional de quienes cumplen el rol de orientar. Se divide en “motivación asociada al rol”, en tanto disposición de los profesionales para acompañar a sus estudiantes más allá de lo requerido con un componente afectivo a la base de su trabajo, donde enunciados como *“ganas de conocer a mis estudiantes e identificar sus necesidades”* dan cuenta de esto; y luego están los “recursos de la experiencia profesional”, en tanto características claves del profesional que orienta, desarrollados en la trayectoria laboral en el rol de orientar, entre ellos: *“capacidad de liderazgo y empatía”*. Por otro lado, emergen “recursos inespecíficos”, anexos pero que potencian la tarea profesional de orientar. Se divide en “recursos contextuales”, materiales y no materiales, que potencian la tarea, entre ellos *“redes de apoyo externa”*; y “recursos y características personales”, en tanto cualidades propias del profesional que aportan en la labor de orientación: *“buena relación con los estudiantes, fe en los estudiantes”*.

b. Reactivo 2: ¿Qué percibo que necesitan mis estudiantes en el área de orientación?

En este análisis se construyó la categoría “inteligencia emocional” en tanto necesidades de la esfera emocional y, “necesidades de terceros”, que se presentan en el contexto y afectan directamente a los estudiantes. En la primera destacan la necesidad de trabajar las “habilidades interpersonales”, descritas como la capacidad de vincularse adecuadamente con otros; *“confianza de los demás hacia ellos, empatía”*. Y, por otro lado, la necesidad de trabajar las “habilidades intrapersonales”,

relacionado con procesos reflexivos internos como; *“conocerse a sí mismo, confianza en sí mismo, motivación”*. Relativo a la segunda categoría destacan como necesario fortalecer las “acciones desde la familia”, en tanto conductas esperables de este sistema y que su ausencia o escasez la convierte en necesidad para los estudiante, reflejado en *“apoyo académico y vocacional de las familias, cariño y afecto”*, así como también potenciar el “rol orientador del establecimiento”; en tanto acciones que competen al liceo en su rol orientador y que su ausencia podría generar en los estudiantes necesidades vinculadas a esta área; *“crear espacios significativos para nuestros estudiantes donde manifiesten sus intereses”* y *“que se sientan queridos/importantes/escuchados/respetados/aceptados”*.

c. Reactivo 3: ¿Qué desafíos me plantea ser orientador para mis estudiantes?

Surgen desafíos del “acompañamiento” a los estudiantes y desafíos propios la de “gestión”, tanto por quien desempeña el rol de orientar como del mismo establecimiento. De la primera categoría, se desprenden las “competencias profesionales”, fundamentales para potenciar el trabajo con estudiantes, y las “habilidades necesarias” de la esfera personal del profesional, que potencian el rol de orientar. Describiendo las primeras encontramos enunciados como: *“tener la capacidad de desarrollar en los estudiantes las habilidades blandas”* y, *“ser capaz de innovar”*, mientras que dentro del segundo grupo se destaca: *“aceptar a los alumnos que tengo y no los que quisiera tener”*. En lo que respecta a gestión, se indican desafíos en el “trabajo directo con estudiantes”, como lo ejemplifica el código *“contar con los espacios para el trabajo con los alumnos”*, como desafíos en el “trabajo indirecto con estudiantes”, en tanto coordinación de acciones complementarias al trabajo directo con estudiantes, como vincular a los actores y realizar intervenciones contextualizadas; *“involucrar a toda la comunidad educativa”*, *“generar compromiso de toda la comunidad en el proceso orientador”* e, *“involucrar a los padres”*.

d. Reactivo 4: ¿Cómo se refleja mi compromiso en orientar a mis estudiantes?

Las respuestas indicaron que el compromiso con la tarea de orientar a estudiantes se refleja en tres grandes categorías: “Ser”, en tanto acciones que realiza el profesional que orienta y son el reflejo de su compromiso en el trabajo con estudiantes, reflejado en *“ser reconocido o valorado por sus estudiantes”*; “Saber”, en tanto conocimientos que debe contar quien desempeña la tarea de orientar y que, incorporar los y desarrollarlos, reflejaría compromiso con su labor, como es la búsqueda de actualización de saberes; y, finalmente, “Saber hacer”, en tanto características personales, creencias y funcionamiento emocional, y valoración del contexto que posee quien desempeña el rol de orientador reflejado, por ejemplo, en *“apoyo constante y oportuno”*.

e. Reactivo 5: ¿Qué me hace falta para orientar a mis estudiantes?

Surgen dos categorías, “área estructural” que dice relación con la lógica de trabajo de la institución y, “dentro del establecimiento”, en tanto características del grupo humano que conforma la institución. En la primera categoría, está la “gestión

institucional”, como elementos específicos y generales a fortalecer en la gestión institucional que permiten incrementar la calidad del trabajo de quienes orientan, enunciado en *“capacitación para profesores jefes y orientadores en competencias para el proceso de orientación”* y *“clarificar y definir rol”*; y *“fortalecimiento de alianzas”*, aludiendo a la necesidad de promover y fortalecer las alianzas estratégicas entre distintos actores que pertenecen a la comunidad educativa; *“compromiso y apoyo de la familia”* y *“mayor compromiso de profesores jefes en el proceso”*. En la segunda categoría, emerge *“elementos actitudinales”*, como factores disposicionales de quien desempeña el rol y que se identifican como carentes en su actuar, destacándose la necesidad de trabajar en el aumento de expectativas con estudiantes, autocrítica de su rol y optimismo en su labor. Por otro lado, surge *“características del grupo objetivo”*, como elementos necesarios de manejar para fortalecer la intervención: *“conocer la realidad familiar, experiencia y/o formación en temas de problemática juvenil”*.

f. Reactivo 6: ¿Qué oportunidades detecto en mi entorno que nutrirían mi rol de orientador?

Se dividen entre oportunidades *“fuera del establecimiento”* y *“dentro del establecimiento”*. En el primer grupo se identifican *“alianzas externas”*, en tanto beneficios que se pueden obtener a través de la vinculación con la comunidad externa al establecimiento, como las redes de previsión social y salud, tanto física como psicológica, y el apoyo de las familias. En el segundo se refiere a *“características contextuales”* necesarias de manejar para potenciar el trabajo, tales como *“reconocer a la comunidad”*. En oportunidades internas, se identifican tres categorías: *“gestión institucional”*, *“factores relacionales”* y *“rol del profesional”*. En la primera, la más mencionada, se alude a elementos generales y específicos del contexto educativo que pueden potenciar la tarea de orientar: *“tener equipos multidisciplinarios, recursos ministeriales”*; en la segunda, se incluyen elementos de la interacción interpersonal que facilita la labor de orientación en el establecimiento: *“afinidad con estudiantes”*. Finalmente, se referencia a características de los orientadores que involucran aspectos de la experiencia y actitudinales, destacando el conocimiento de la realidad en la que se interviene; *“experiencia de profesores y orientadores más antiguos”* y *“conocimiento de la realidad socioeducativa”*.

g. Reactivo 7: ¿Qué dificultades contextuales percibo para orientar adecuadamente a mis estudiantes?

Aquí emerge la categoría *“sistema educativo”*, en tanto lógica y estructura. Se referencian las *“tensiones del sistema”* que dificultan un óptimo desempeño en temáticas de orientación, entre otras, como la sobre-intervención y sobrecarga de actividades versus la cantidad acotada de tiempo para su cumplimiento. Además, las *“dificultades del establecimiento”*, en tanto problemáticas particulares como las relaciones de laborales; *“falta de interacción entre orientadores”* y *“falta de compromiso de profesores y/o equipo directivo”*. La segunda categoría son los *“elementos socio-familiares”*, agrupados en tres subcategorías; *“contexto personal”*, *“contexto familiar”* y *“contexto social”*. El incluye aspectos conductuales y cognitivos

que interfieren en el proceso formativo, como dificultades en su disciplina o deterioro de sus expectativas vocacionales. En lo familiar, destacan las carencias que en ese contexto deben sortear los estudiantes; *“padres poco comprometidos”, “ausencia de figura de apoyo, “familias disfuncionales y poco comprometidas”,* y características de los padres que impactarían en la orientación de los estudiantes como la *“trayectoria académica”*. Finalmente, en contexto social, surgen elementos relacionados los valores, tecnologías, y otros elementos que dificultan las labores de orientar; *“desconfianza generalizada”,* y *“relativización de valores”*.

5. Conclusiones

La orientación educativa como pilar fundamental en la formación de los estudiantes, se ha transformado en una fuente constante de exploración científica, que busca, entre otros, detectar las necesidades en los estudiantes para así implementar estrategias de acompañamiento atingentes durante su trayectoria educativa. Desde una comprensión sistémica, las principales reflexiones de este trabajo se centran en la dimensión del estudiante y su contexto inmediato; luego la institución educativa, sus miembros y las interrelaciones; y, el sistema educativo chileno como parte de un sistema sociopolítico y cultural que puede facilitar u obstaculizar la trayectoria educativa de los jóvenes. En este aspecto, y concordando con lo expuesto por Boza, Toscano y Salaz (2007), se observó que la orientación requiere, para el logro de sus objetivos, no recaer en un solo agente, sino que, por el contrario, ser de carácter sistémico. Así, es posible advertir que la orientación es un proceso complejo, que se encuentra presente de manera multidimensional en la formación de los estudiantes y que, dependiendo de su abordaje, significa potenciar o entorpecer su trayectoria educativa y elección vocacional post educación secundaria. Respecto al primer sistema del estudiante y su contexto más próximo, cabe destacar el cuestionamiento del rol de la familia y la calidad de su participación en el desarrollo integral de los estudiantes, esto es relevante puesto que, no atañe a características internas de los jóvenes sino a elementos de su contexto, en el que muchas veces tiene escasa o nula capacidad para influir, lo mismo que quienes intervienen desde el establecimiento. Además concuerda y a la vez fortalece conclusiones de investigaciones ya realizadas, que ponen a la familia más próxima como agente de referencia principal en la formación académica y valórica de los estudiantes (García, et. al., 2013; López, et. al, 2011; Henry et al., 2011; Cho y Campbell, 2010 y Kristjánsson y Sigfúsdóttir, 2009; Educarchile, 2009, citado en Hernández, Cárdenas, Romero y Hernández, 2017). Que emerja un cuestionamiento a la familia, es preocupante por el impacto que puede generar en la trayectoria educativa de los jóvenes y también por el alcance que la institución educativa, en su rol de orientar, tiene para subsanar dicha realidad. En cuanto los establecimientos educativos, su funcionamiento institucional y las relaciones entre actores de la comunidad educativa, se encuentra ampliamente

difundida la necesidad de potenciar el trabajo con la comunidad en la lógica de la corresponsabilidad a la hora de asumir el rol de orientar a los jóvenes. Se observa que la alianza entre apoderado, estudiante y establecimiento sería la tríada necesaria para el éxito en la trayectoria educativa del estudiante y para una toma de elección vocacional concienzuda, libre y acompañada. A modo de aportar a esta observación con frutos del análisis realizado, se plantea como necesario partir toda intervención con un diagnóstico que permita clarificar los factores de riesgo y protectores presentes en los sistemas en que se mueve el estudiante, tanto contexto personal, familiar, social y cultural, de este modo, basar el trabajo en una realidad que exponga “qué está” y “qué no está” bajo el dominio de capacidades de los involucrados en la tarea de orientar a los jóvenes.

Respecto del sistema educativo chileno, en términos de política de educación y las variables socioculturales del país, es imperativo analizar, evaluar y retroalimentar la visión construida respecto de los futuros profesionales que se quieren para el país, y qué es lo que se hace o se debería hacer para ello. Así, es vital que la política pública incorpore una mirada de proceso de la trayectoria educativa de los estudiantes, considerando que un acompañamiento transversal guiado por bases curriculares pertinentes en el área de la orientación educativa, permite que cada estudiante pueda construir su proyecto de vida de manera gradual y continua que asegurará una transición saludable y segura desde su enseñanza media, en este caso, a la vida universitaria.

Finalmente, cabe enfatizar que la discusión de estas dimensiones de la orientación permite proyectar estrategias que consideren la multifactorialidad a la base de la elección vocacional post educación secundaria, y que como sociedad se debe asumir la implicancia de una buena o mala orientación educativa, que pudiese decantar en una decisión de vida errada. Para ello, es preciso entender el acompañamiento en este proceso como una responsabilidad compartida, dado que no sólo recae en quien tiene el rol de orientar (el orientador o la orientadora del establecimiento o de la universidad) sino que el sistema educativo en sí mismo debe configurarse como una instancia orientadora de los estudiantes a lo largo de las diferentes etapas de formación.

Referencias

- Bernal, F., Rodríguez, M., Fernández, N. y 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. Universidad de Playa Ancha- Chile. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1328/1817>
- Boza, A., Toscano, M., y Salaz, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11243/Que_es_lo_que_hace_un_orientador.pdf?sequence=2

- Brown, J. (2015). *The World Café. Shaping our futures through conversation that matter*. Recuperado de:
<https://books.google.cl/books?id=FUWNYLxbiZoC&lpg=PP1&hl=es&pg=PR4#v=onepage&q&f=false>
- Consejo Nacional de Educación (2010). *Retención Cohorte Institucional*. Recuperado en:
http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_retencion.aspx
- Geoffroy, E. (2009). El CSE y la orientación vocacional, experiencia de asistencia técnica en dos liceos de Maipú y Peñalolén. *Calidad en la Educación*, 30, pp.281-304. Recuperado de
file:///C:/Users/Acer/Downloads/cse_articulo807.pdf
- Hernández, C., Cárdenas, C., Romero, P. y Hernández, M. (2017). Los Padres de Familia y el Logro Académico de los Adolescentes de una Secundaria en Milpa Alta, Ciudad de México. *Información Tecnológica*, 28 (3), 119-128. doi: 10.4067/S0718-07642017000300013
- Ministerio de Educación, (2015). *Lineamientos Curriculares de la orientación*. Recuperado de
<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52052.html>
- Ministerio de Educación (2012) *Serie evidencias: deserción en la educación superior en Chile*. Recuperado en:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>
- Ministerio de Educación, Informe PNUD, (2004). *Expansión de la educación superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad*. Recuperado de
<http://desarrollohumano.cl/idh/download/Ed%2520superior.pdf>
- Rosetti, J. (2003). *Diagnóstico sobre la orientación y el rol de los orientadores en los establecimientos educacionales chilenos*. Santiago: PIIE. Recuperado de
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/La%20orientaci%C3%B3n%20y%20el%20rol%20de%20los%20orientadoresPIIE.pdf>

ATRASO MEDIDO EN CRÉDITOS ALCANZADOS, Y DETECCIÓN DE FACTORES MEDIANTE REGRESIÓN LOGÍSTICA EN EL MARCO DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS. UNC

Línea Temática: Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono

Carlos Trucchi¹
German Crespi
Rosanna Beatriz Casini³

¹Facultad de Ciencias Económicas. UNC, carlostrucchi@gmail.com

²Facultad de Ciencias Económicas. UNC,
gcespi@faddayasociados.com.ar

³Facultad de Ciencias Económicas. UNC, rcasini1@gmail.com

Resumen. En el marco de un proyecto de investigación subsidiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, se investiga sobre diagnóstico de situación de desempeño de estudiantes de las cohortes 2010 y 2011 y estudio de factores que influyen en los indicadores analizados. Uno de los aspectos estudiados tiene que ver con el abandono y el avance en la carrera medido en créditos alcanzados, considerando que fundamentalmente en el ciclo básico se ha observado que hay un fuerte riesgo de deserción en estudiantes que sólo han realizado materias del ciclo básico a febrero del año 2016, y una suma de créditos alcanzados de solo 30,3 (hasta primer año de la carrera) de un alto porcentaje de ingresantes en ambas cohortes. Estos indicadores muestran un estado importante de atraso y abandono en el marco del nuevo plan de estudios que repercute en el desarrollo de la carrera en el ciclo profesional. En este contexto se analizaron los indicadores de rendimiento y avance y se aplicaron modelos de regresión logística con el propósito de tratar de detectar algunos factores que puedan explicar la probabilidad de alcanzar índices de avance en créditos alcanzados superior al promedio del grupo analizado. Los resultados indicaron que el promedio de calificaciones sin aplazo en el ciclo básico, y si el estudiante trabaja resultaron significativos en alcanzar un avance en créditos mayor en forma directa para el promedio e inversa en trabajo. No resultando influyente el sexo. Esto se presentó de igual forma en las carreras de contador y administración para las cohortes 2010 y 2011

Descriptores o Palabras Clave: Atraso, Indicadores, Factores, Créditos alcanzados, Regresión logística

1. Introducción

Como parte de un proyecto de investigación subsidiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, se analiza el avance en créditos de los estudiantes de dos carreras en la implementación de un nuevo plan de estudios que se aplica desde el año 2009 en la Facultad de Ciencias Económicas de la mencionada Universidad.

Es de destacar que en los antecedentes de la propuesta de modificación del plan de estudios a partir del año 2009 se destacaron como áreas críticas de la aplicación del plan anterior: Un Ciclo Común de dos años muy largo, en desmedro de la formación más específica en el Ciclo Profesional. ... Un excesivo tiempo de permanencia en la Facultad, con una duración media entre 7 y 8,5 años según la carrera, debido en parte a la existencia de correlatividades innecesarias (Plan 2009).

La relevancia que tiene el abandono como el atraso de los estudiantes en el desarrollo de la carrera que eligieron en las universidades públicas ha dado lugar a múltiples debates y estudios en los cuales se han señalado diversos factores que serían los causantes de la misma como ser los conocimientos previos del estudiante, sus hábitos de estudios, su nivel económico, el nivel educativo de sus padres, la posibilidad de adaptación a la vida universitaria y la disponibilidad del tiempo suficiente para dedicar al estudio. Desde la perspectiva de las responsabilidades propias de la institución universitaria, se señalan como causantes de este problema a: los planes de estudio, la falta de orientación académica a los ingresantes, la disponibilidad de bibliografía y materiales de estudio, la masividad y la metodología de enseñanza. (Oloriz, et al, 2007)

En este contexto, se considera necesario realizar estudios relacionados al atraso en la carrera medido en créditos, indicador incorporado al nuevo plan de estudios, y su vínculo con la modalidad de enseñanza, aspecto no contemplado en estudios anteriores en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas. Al respecto, hay antecedentes de estudios realizados de regresión logística utilizando cantidad de materias aprobadas para el plan de estudio 222, anterior al vigente 2009. En ese estudio, Giuliadori, et al., (2010), destacaron la importancia de las calificaciones en el nivel medio como factor determinante en la probabilidad de alcanzar el mínimo rendimiento académico exigido. Ahora bien, como antes se mencionó, existe multiplicidad de estudios sobre rendimiento, atraso y abandono, no obstante, no hay dudas sobre la importancia de aplicar técnicas de análisis de información sobre datos de registro académico de estudiantes, al respecto, cabe mencionar algunas de las consideraciones plasmadas en la tesis doctoral de García Tinisaray (2016) referidas a la

importancia que la autora atribuye al uso de tecnología en la enseñanza indicando que este medio posibilita generar información del estudiante durante el proceso de aprendizaje, la que una vez procesada con las herramientas adecuadas permite actuar para mejorar el desempeño académico. Más específico aun, Arim, et al, (2016), mediante la evaluación de los resultados académicos de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de la República de Uruguay, bajo la órbita del nuevo plan de estudios 2012, concluye que a partir del grado de avance en la carrera medido por créditos alcanzados se han observado comportamientos diferentes al analizar las diferencias entre generaciones de un mismo plan de estudio.

De este modo, el objetivo del presente trabajo, es en primer lugar diagnosticar la situación de los estudiantes de las cohortes 2010 y 2011 en términos de rendimiento y avance en la carrera elegida y explicar mediante factores vinculados al rendimiento y socio económicos la posibilidad de alcanzar niveles de avance en créditos altos ante determinadas situaciones marcadas por los factores. A tales efectos se incorpora para explicar el avance, el indicador de atraso medido en créditos en relación a características académicas y sociodemográficas de los estudiantes en las carreras de contador y administración para dos cohortes de estudiantes en el marco del nuevo plan de estudios.

2. Metodología

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo sobre base de datos SIU Guaraní para la cohorte de estudiantes 2010 y 2011 de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. Para esto se elaboraron indicadores de desempeño entre los cuales se utilizaron en este trabajo el índice de avance en créditos (cantidad de créditos alcanzados por el estudiante hasta febrero de 2016 dividido por la cantidad de créditos que debería haber alcanzado según el plan de estudio hasta esa fecha) y el promedio de calificaciones sin aplazo, se codificaron y describieron las variables de la base de datos catastrales de sistema SIU Guaraní referidas a aspectos sociodemográficos del estudiante, análisis que posibilitó diagnosticar la situación de avance y atraso en la carrera de los estudiantes de las carreras de Administración de Empresas y Contador para las mencionadas cohortes.

Se aplicó un modelo de regresión logística para variable de respuesta binaria en base a variables y factores de rendimiento y sociodemográficos. La población objeto de estudio son todos los estudiantes que ingresan bajo el nuevo plan, constituyéndose en muestra las cohortes 2010 y 2011, de estudiantes en las carreras de contador y administración. Como variable dependiente se utilizó el índice de avance en créditos que fue dividido en dos categorías según que el valor supere o no al índice promedio del grupo analizado. Las variables independientes involucradas fueron: sexo, mayor nivel de estudios alcanzado por los padres, si el alumno trabaja y el promedio de calificaciones sin aplazo en el ciclo básico de la carrera.

3. Resultados

3.1. Contextualización

En la Facultad de Ciencias Económicas como se ha mencionado precedentemente se ha implementado desde el año 2009 un nuevo plan de estudios a partir del cual existen para las tres carreras: Lic. en Administración de Empresas , Contador y Licenciatura en Economía materias diagramadas en tres ciclos, el ciclo de nivelación que consta de tres materias, el ciclo básico y el ciclo profesional, además de otros aspectos académicos y curriculares del plan, se ha asignado créditos a cada materia con un total para cada ciclo.

3.2 Diagnóstico

Para medir el desempeño de los estudiantes se analizaron los indicadores: de rendimiento, promedio de calificaciones sin aplazo y de atraso, el índice de avance en créditos alcanzados.

Se consideró además la suma de créditos alcanzados por alumno y por año de la carrera para diagnosticar la situación de los alumnos que ingresaron en ambas cohortes tomando la información académica de SIU Guaraní hasta el turno de examen febrero/ marzo de 2016. Los resultados se detallan a continuación en Tabla 1.

Tabla 1. Cantidad de alumnos por cohorte según créditos alcanzados por año de carrera.

CODIFICACION DE SUMA DE CREDITOS	ADMINISTRACION		CIENCIAS ECONOMICAS CB		CONTADOR		ECONOMIA	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011
HASTA 5,1	25	2	458	374	23	6	2	2
5,1 A 30,3	49	48	188	208	160	207	11	7
30,3 A 59	68	70	0	0	183	231	17	6
59 A 89,1	47	43	0	0	183	198	13	14
89,1 A 116,4	27	25	0	0	153	171	20	17
MAS DE 116,4	21	32	0	0	200	126	17	24
TOTAL	237	220	646	582	902	939	80	70

Datos recopilados de SIU Guaraní.

En Tabla 1 se ha observado que de los 1865 ingresantes que tuvieron actuación en cohorte 2010 se 646 estudiantes que representan el 35% del total de ingresantes, se encuentran en estado de riesgo de abandono de los cuales 458 alumnos (25% de 1869) no alcanzaron los créditos necesarios para cubrir el ciclo de nivelación, mientras que los 188 restantes están atrasados en el ciclo básico y aún no eligieron carrera. Algo similar ocurre en la cohorte 2011, donde la cantidad total de ingresantes con actuación

fue de 1811 estudiantes y de ellos 582 que representan el 32% del total alcanzaron a cubrir como máximo los 5,1 créditos del ciclo de nivelación, mientras que el 11% aproximadamente se encuentran en el ciclo básico sin elección de carrera.

Por otra parte en relación al avance en la carrera si analizamos las dos carreras estudiadas en el presente trabajo, Administración y Contador, se puede indicar que hay más estudiantes que aún en febrero/ marzo 2016 se encuentran en el ciclo básico de la carrera de Administración para ambas cohortes (2010: 31% y 2011: 23%) que en Contador (2010:20% y 2011: 23%), lo que se mantiene en el ciclo profesional donde fundamentalmente administración 2010 presenta una concentración entre segundo y tercer año del 48% de los estudiantes, mientras que la carrera de contador para igual cohorte concentra solo el 41% presentando además mayor porcentaje de estudiantes en el último período de la carrera es decir cuarto y quinto año. No obstante, en ambas carreras se detectó, un alto porcentaje de atrasos y un avance relativamente lento. Al respecto, los porcentajes de alumnos próximos a recibirse en ambas carreras oscilan entre 8,9% y 22,2% para Administración y Contador respectivamente. Es decir aproximadamente unos 21 alumnos en administración y 200 en Contador estarían cursando el último año de la carrera.

Tabla 2. Análisis descriptivo de indicadores.

CARRERA Y COHORTE	INDICE DE AVANCE EN CREDITOS				PROMEDIO DEL CB			
	Mínimo	Máximo	Media	CV	Mínimo	Máximo	Media	CV
ADMINISTRACION 2010	0,04	1,00	0,37	0,70	4,00	8,86	6,12	0,17
ADMINISTRACION 2011	0,05	1,00	0,51	0,65	4,00	9,00	6,39	0,17
CONTADOR 2010	0,03	1,00	0,55	0,54	4,00	10,00	6,25	0,17
CONTADOR 2011	0,04	1,00	0,59	0,59	4,00	10,00	6,33	0,19

Datos recopilados de SIU Guaraní

En la situación presentada previamente en el presente trabajo los resultados de procesar los indicadores de desempeño, muestran un avance bastante menor para la cohorte 2010 en la carrera de Administración y un avance de aproximadamente 0,50 que indicaría que en promedio los estudiantes a febrero/marzo 2016, han alcanzado el 50% de los créditos que deberían tener a esa fecha 0 que aún les falta recorrer la mitad de la carrera. Si bien se pone de manifiesto una preocupante situación de atraso el promedio de calificaciones en el CB muestra un rendimiento relativamente bueno ¿??Eficiencia

3.3 Factores que pueden afectar el atraso en la carrera.

En el estado de situación detallado en el punto 2, es objetivo del presente trabajo incursionar en la búsqueda de factores, fundamentalmente a los fines de comparar las carreras y cohortes para contribuir al desarrollo de propuestas de estudios en otros aspectos tanto institucionales como académicos. En múltiples trabajos que tratan el tema se menciona la importancia de la detección y tratamiento de factores de abandono y deserción, compartimos al efecto, lo mencionado por Rodríguez Ayan y Ruiz Díaz, (2011), quienes sostienen que:

“poder identificar los factores asociados al rendimiento e identificar grupos con rendimientos bajos puede contribuir al desarrollo de políticas orientadas a atenuar el coste institucional y a preservar la buena reputación de la Universidad, así como a paliar el efecto de tal situación a nivel individual”.

Estos autores en su trabajo indagan sobre el efecto de diversos factores, algunos motivacionales en el rendimiento y avance y entre varias interpretaciones, establecen: “Parecería que los estudiantes susceptibles de presentar retraso curricular también son los que obtienen las peores calificaciones, independientemente de otros factores.” Aspecto en el coincidimos con los resultados de regresión logística binaria.

En primer lugar, analizando las variable seleccionadas frecuentemente como explicativas y que efectivamente resultan como factores determinantes del rendimiento, en tabla 3, se puede observar como una estudiante cuyos padres tienen estudios superiores y que no trabaja, presenta un promedio de avance en créditos mayor que quien no presenta esa situación, lo que se pone de manifiesto en ambas carreras para los dos períodos analizados. Obviamente, teniendo en cuenta que los indicadores para la carrera de Administración en cohorte 2010, fueron un tanto menores que en las demás situaciones.

Tabla 3. Promedio de índice de avance en créditos por carrera, cohorte y factor socio económico.

VARIABLE		CONTADOR 2010	CONTADOR 2011	ADMINISTRACION 2010	ADMINISTRACION 2011
		PROMEDIO INDICE DE AVANCE CREDITOS			
SEXO	1. VARON	0,54	0,57	0,35	0,47
	2. MUJER	0,56	0,60	0,39	0,54
NIVEL EST DE LOS PADRES	1. HASTA SEC INCOMP	0,42	0,44	0,22	0,39
	2. HAST TERCARIO	0,55	0,52	0,39	0,52
	3. UNIVERSIT Y MAS	0,59	0,67	0,39	0,52
TRABAJO	0. NO	0,59	0,63	0,38	0,54
	1. SI	0,42	0,45	0,34	0,41

Tabla 4. Resultados de regresión logística

Variables independientes	CONTADOR COHORTE 2010			CONTADOR COHORTE 2011			ADMINISTRACION COHORTE 2011		
	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)	B	Sig.	Exp(B)
Trabajo del estudiante	-0,88	0,000	0,414	-0,59	0,002	0,554	-0,91	0,017	0,401
Mayor Nivel de estudios del padre o madre	0,44	0,000	1,548	0,59	0,000	1,811	X	X	X
Promedio del CB	0,81	0,000	2,241	1,02	0,000	2,769	0,83	0,000	2,292
Constante	-5,88	0,000	0,003	-7,88	0,000	0,000	-5,50	0,000	0,004

Por último en tabla 4, se presentan los resultados del procesamiento de regresión logística con SPSS, mediante lo cual se puede simular los resultados de la probabilidad de alcanzar créditos superior al promedio del grupo analizado en situación en que el estudiante trabaja, tiene un promedio del ciclo básico de 6 y tiene padres con estudios superiores (esto para contador cohorte 2010 y 2011). Para el caso de un estudiante que ha optado por la carrera de contador y pertenece a la cohorte 2010 la probabilidad mencionada es de 0,35, mientras que en idéntica situación un estudiante de la cohorte 2011 tiene una probabilidad apenas mayor en un dígito 0,36. Sin embargo, si el estudiante es de la carrera de administración y pertenece a la cohorte 2011, la probabilidad es de solo 0,19.

Es de destacar que para la carrera de administración cohorte 2010, los resultados de la regresión dieron no significativos para todos los factores involucrados, y que en las regresiones cuyos factores fueron significativos, se evaluaron los indicadores de bondad de ajuste y estadísticos de Wald, cuyos resultados indicaron modelos aceptables.

4. Conclusiones

En primer lugar la detección de estudiantes en situación de abandono y de atraso, es un paso importante para comenzar a estudiar las causas de estos aspectos. En este trabajo se detectaron efectivamente alumnos en esta situación en el diagnóstico realizado en base a información del sistema SIU Guarní.

Por otra parte establecer indicadores de desempeño basado en créditos alcanzados es también un resultado importante a la hora de buscar indicadores que puedan reflejar la situación de estudiantes en el desarrollo de la carrera.

No obstante es también relevante sentar precedente de estudios de este tipo como una metodología sistemática de seguimiento en otras cohortes de estudiantes realizando análisis comparativos y evolutivos del desempeño.

En lo atinente a la búsqueda de factores determinantes de los resultados observados en los indicadores de desempeño, no es más que la continuidad de múltiples estudios en relación al tema, que dejan abierta la corriente de investigación en la búsqueda de las causas de abandono y atraso, con el propósito de fortalecer políticas institucionales que apunten a la integración de estudiantes que por diversas razones no han logrado adaptarse a la vida universitaria.

5. Referencias bibliográficas

- Arim R., Goyeneche JJ., Katzkowicz, N., Sicilia G., Vernazza E., Zoppolo G. (2016) "Evaluación del impacto del Plan de Estudios 2012 sobre los resultados académicos de los estudiantes". Serie Documentos de Trabajo, DT 4/2016. Instituto de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de: http://fcea.edu.uy/Jornadas_Academicas/2016/Ponencias/Metodos/Evaluacion%20del%20Impacto%20Arim-Goyeneche-Katzkowicz-Sicilia-Vernazza-Zoppolo-psm_JJAA.pdf
- García Tinisaray DK. (2016) "Construcción de un modelo para determinar el rendimiento académico de los estudiantes basado en learning analytics (análisis del aprendizaje), mediante el uso de técnicas multivariantes". Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. España. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40436>
- Gertel, H; Giuliadori, R; Casini, R; Gonzalez, M. (2009). "Tracing the factors underlying academic performance and drop-out rate differentials among students in a mass higher education institution of Argentina". XVIII Jornadas de Asociación de Economía de la Educación. Valencia 2009. Abstracts Book ISBN: 978-84-612-0192-1. Proceedings ISBN: 978-84-612-0190-7.
- Oloriz M, Lucchini ML, Ferrero E (2007) "Relación entre el rendimiento académico de los ingresantes en carreras de ingeniería y el abandono de los estudios universitarios" www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342825727_3703.pdf
- Planes de Estudio Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://www.eco.unc.edu.ar/planes-de-estudio-saa>.
- Rodríguez Ayán, M. N. y Ruíz Díaz, M. A. (2011). "Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados". Revista de Educación, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 467-492

DETECCIÓN TEMPRANA DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE RIESGO SOPORTADO EN UN SISTEMA DE INFORMACIÓN.

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

Eleuterio Barraza Villegas

eleuterio.barraza@itson.edu.mx

Josué Ramón Rodríguez Urías

josue.rodriguez@itson.edu.mx

Maria de los Angeles Macias Uribe

mmacias@itson.edu.mx

Instituto Tecnológico de Sonora. México

Resumen. El momento de ingreso para un estudiante a la educación superior es clave para su permanencia en la universidad. Identificar sus características favorece el reconocimiento de factores de riesgo que pueden afectar su proceso de adaptación y éxito académico, sobre todo, reconocer factores que indiquen deserción de manera anticipada. Se requiere conocer al estudiante desde que ingresa hasta que concluye sus estudios. Sin embargo, este trabajo no es una tarea sencilla ya que involucra generar una dinámica y un compromiso de trabajo conjunto en la institución para lograr obtener información veraz y oportuna para soportar el diseño de políticas que contribuyan a mejorar los recorridos que siguen los estudiantes. Para lo anterior el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), que representa una de las principales universidades del Estado de Sonora, México, ha realizado un esfuerzo que involucró a diversas áreas y actores clave para generar un sistema de información que logre automatizar la generación de informes que muestren con precisión estadística los rasgos y características de sus estudiantes. Dicha información empezó a generarse en el año 2014 y se ha replicado con quienes ingresaron en 2015, 2016 y 2017, lo cual ha permitido conocer con mayor detalle quiénes y cómo son los estudiantes que asisten al ITSON. Contar con este sistema informático denominado Sistema Integral de Trayectorias Escolares (SITE), tiene como principal objetivo el contribuir con información de calidad que permita de forma ágil e intuitiva, localizar y obtener información descriptiva de los estudiantes universitarios con el propósito de llevar a cabo una detección temprana de factores de riesgo que apoyen la toma de decisiones

que disminuyan la deserción, así como para elevar la calidad educativa. El SITE representa la plataforma que antecede la implementación de estrategias institucionales que permitan articular las acciones necesarias que atiendan posibles dificultades y obstáculos en la trayectoria de los estudiantes. La presente ponencia tiene como objetivo describir la implementación del SITE en su primera fase, la cual automatiza la generación del perfil de ingreso de los estudiantes y las variables principales al inicio de la cohorte.

Descriptores o Palabras Clave: Perfil de ingreso, Perfil de riesgo, Sistemas de información, Deserción.

1. Introducción

La ampliación de la cobertura en la educación superior, citando a Peñúñuri y Macías (2014), es un proceso de inclusión social, que está ligado a un incremento, en ocasiones desmedido, de estudiantes en nivel de educación superior. En México el enfoque ha sido hacia el aumento de los espacios educativos y se ha dejado de lado la calidad. El dilema entre calidad y cantidad es real, es por ello que los estudios de pertinencia deben arrojar información sobre la demanda del mercado en cuanto a conocimientos, habilidades y valores que debe poseer un egresado universitario para que se pueda garantizar su colocación en el mercado laboral.

A finales del año 2000, la Secretaría de Educación Pública elaboró un diagnóstico de la educación y de manera particular de la educación superior, (Publicado en Diario Oficial de la Federación, 26 de febrero de 2013) donde destacó que las IES no atendían sus funciones con los niveles de calidad que demandaba el país, presentando serios rezagos, entre los que destacan: rigidez de la mayor parte de los programas educativos que se ofertaban; escasos programas de tutoría individual, poca pertinencia de los planes y programas de estudios para satisfacer los requerimientos del empleo y desarrollo integral del estudiante; deficiencias en la formación integral de los estudiantes, en cuanto a conocimientos, aptitudes, actitudes, valores, actividades culturales y deportivas; entre otras.

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal de México a través del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, señala como uno de sus objetivos rectores, elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y por ende contribuyan al desarrollo de la economía nacional.

En el año 1999, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentó algunos resultados en los cuales señala que en México el 53% de los alumnos abandonan la universidad durante el primer año de estudios, En datos publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE), en México, el 38% de quienes logran acceder a la educación universitaria no se gradúa, lo que coloca al País con un grave problema de deserción. Por otra parte, estudios de la UNESCO y IESALC sobre deserción clasifican las causas de deserción escolar a nivel superior en tres ámbitos: socioeconómico, del sistema universitario y personal (Naurit Martínez 2006, El Universal). De acuerdo con Arellano, S. (abril 2013) la deserción escolar se vincula a causas tales como: adaptación social del estudiante con sus pares, bajos niveles de comprensión, factores económicos, orientación profesional y ambiente educativo. Sin embargo, estudios como el de González, Lino y Quezada, citado por González (2013) suponen como la causa principal la falta de adaptación al sistema educativo por parte de los estudiantes.

Adicionalmente a lo que se observa en los párrafos anteriores, no se ha encontrado un modelo en el sistema educativo mexicano que pretenda homologar el estudio de trayectorias escolares para sistematizar y automatizar la obtención de información que tenga como propósito contar de manera ágil con elementos claros para observar las características de los estudiantes al momento del ingreso a las universidades, tampoco su tránsito por la misma. Si bien, existen esfuerzos aislados de sistemas de información como los de la Universidad Metropolitana (UAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) o la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), por mencionar algunos ejemplos, éstos no conviven entre si tomando cada uno definiciones propias que llevan a contar con un abanico de criterios para identificar el riesgo en que los estudiantes se encuentran de desertar de la educación superior. Un sistema de información se puede definir técnicamente como un conjunto de componentes relacionados que recolectan (o recuperan), procesan, almacenan y distribuyen información para apoyar la toma de decisiones y el control en una organización (Stair y Reynolds, 2000).

Objetivo: Contribuir con información de calidad para el análisis de la trayectoria escolar apoyado en un sistema informático que permita de forma ágil e intuitiva localizar y obtener información descriptiva de los estudiantes universitarios del ITSON para incrementar la retención de alumnos en la transición del primer al segundo año, que es donde se tiene en promedio un 25% de abandono.

2. Metodología

Este trabajo se realizó en el ITSON, universidad del estado de Sonora, ubicada al norte de México, frontera con Estados Unidos de América. En la figura que se presenta a continuación se visualiza el procedimiento que se llevó a cabo al interior de la universidad para generar e implementar la herramienta tecnológica para el

seguimiento de trayectorias escolares llamado Sistema Integral de Trayectorias Escolares (SITE).

Fig. 1: Procedimiento para la implementación del SITE

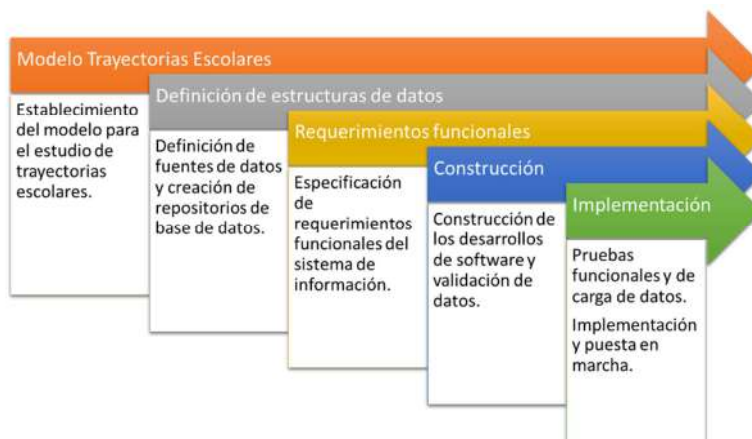


Figura 1: A inicios del año 2014 se definió el modelo para el estudio de las trayectorias escolares. En mayo de 2017 se implementó por primera vez el SITE.

2.1 Modelo Trayectorias Escolares.

De manera general, el establecimiento del modelo constó de los siguientes pasos: 1) Determinar los momentos de la trayectoria escolar a considerar en el modelo; 2) Establecer las condiciones para conformar los integrantes reales de una cohorte generacional; 3) Seleccionar las dimensiones que serán consideradas en el estudio de los distintos momentos y estados de la trayectoria; 4) Plantear las variables para medir el estado de las trayectorias escolares a un primer nivel de detalle; 5) Establecer las variables para medir el estado de las trayectorias escolares a un segundo nivel de detalle; 6) Definir las categorías y variables afines asociadas al estado de las trayectorias, concernientes con los rasgos de los estudiantes, y por último 6) Establecer las definiciones comunes o descripciones cuantitativas de cada variable considerada en el modelo.

2.2 Definición de estructuras de datos.

Para esta tarea de definición de fuentes de datos y creación de repositorios que dieran estructura a los datos del sistema, se tomó como base la información transaccional de los procesos de la administración escolar donde se encuentran los procedimientos de admisiones e inscripciones de la universidad. Esta información se extrajo de las bases de datos para colocarlas en un repositorio de información en un servidor de base de datos adquirido exclusivamente para ello.

2.3 Requerimientos funcionales.

El levantamiento de requerimientos para el SITE fue en su mayoría basado en el modelo para el estudio de trayectorias escolares, añadiendo los principales requerimientos solicitados a los programas educativos de licenciatura por los organismos acreditadores de calidad. También se diseñó la arquitectura del sistema, el entorno tecnológico y las especificaciones detalladas de los componentes del sistema de información.

2.4 Construcción.

En la etapa de construcción de los desarrollos de software se contrató a una empresa consultora que llevó a cabo la programación de todas las especificaciones de diseño. En cuanto a la validación de datos, se trabajó en conjunto con el área de tecnologías para la generación de toda la información que se depositaría en los repositorios de base de datos asegurando que se mostraran datos fidedignos de cada cohorte generacional de los programas educativos de licenciatura.

2.5 Implementación.

En esta fase se elaboró un plan de trabajo de implementación que consistió en pruebas funcionales y de carga de datos al sistema al interior del equipo de desarrollo, pruebas piloto con algunos usuarios finales donde se recibieron retroalimentaciones que permitieron realizar los ajustes necesarios. Durante la implementación y puesta en marcha, se generaron los primeros resultados en línea que fueron alimentados por los mismos estudiantes en los procesos de ingreso e inscripción a su primer ciclo escolar.

3. Resultados.

El SITE se encuentra operando actualmente en <http://www.itson.mx/site>.

Fig. 2: Pantallas de inicio del SITE:

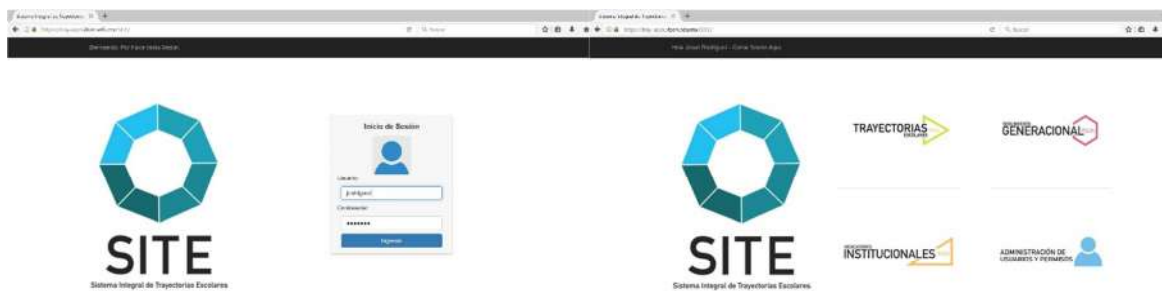
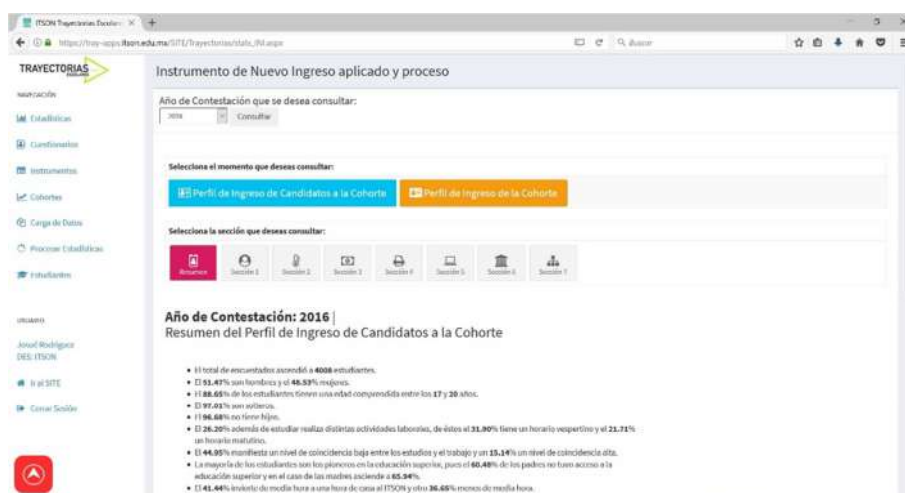


Figura 2: El acceso al SITE está administrado por el área de la administración escolar y puede ser consultado por cada programa educativo.

La información de los estudiantes de nuevo ingreso proviene desde el sistema de admisión donde el mismo dio seguimiento a su solicitud de ingreso, al momento del dictamen se le aplica un cuestionario en línea el cual genera resultados inmediatos dando lugar al perfil de ingreso, cumpliendo con el criterio de caracterización del estudiante.

Fig. 3: Pantallas del SITE del perfil de ingreso.



El cuestionario aplicado a los estudiantes de nuevo ingreso es en línea como parte de su proceso de matriculación y requisito para conocer su número de identificación como estudiante ITSON. Algunos elementos de ejemplo que se pueden encontrar en el perfil, son los siguientes:

- El total de encuestados en la cohorte 2015 ascendió a 4008 estudiantes.
- El 51.47% son hombres y el 48.53% mujeres.
- El 88.65% de los estudiantes tienen una edad comprendida entre los 17 y 20 años.
- El 97.01% son solteros.
- El 96.68% no tiene hijos.

- El 26.20% además de estudiar realiza distintas actividades laborales, de éstos el 31.90% tiene un horario vespertino y el 21.71% un horario matutino.
- La mayoría de los estudiantes son los pioneros en la educación superior, pues el 60.48% de los padres no tuvo acceso a la educación superior y en el caso de las madres asciende a 65.94%.
- El 8.26% se piensa cambiar de licenciatura y el 3.22% de institución.

En el SITE también se encuentra información estadística y de seguimiento generacional obtenida de los repositorios de información disponibles de los registros de ingreso como se puede ver en las siguientes figuras.

Fig. 4: Pantalla del SITE estadísticas descriptivas de la cohorte.

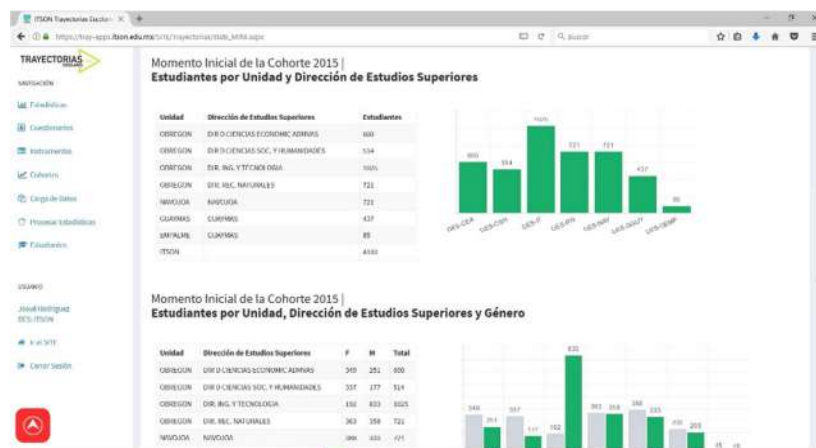


Fig. 4: Pantallas del SITE datos del seguimiento generacional.

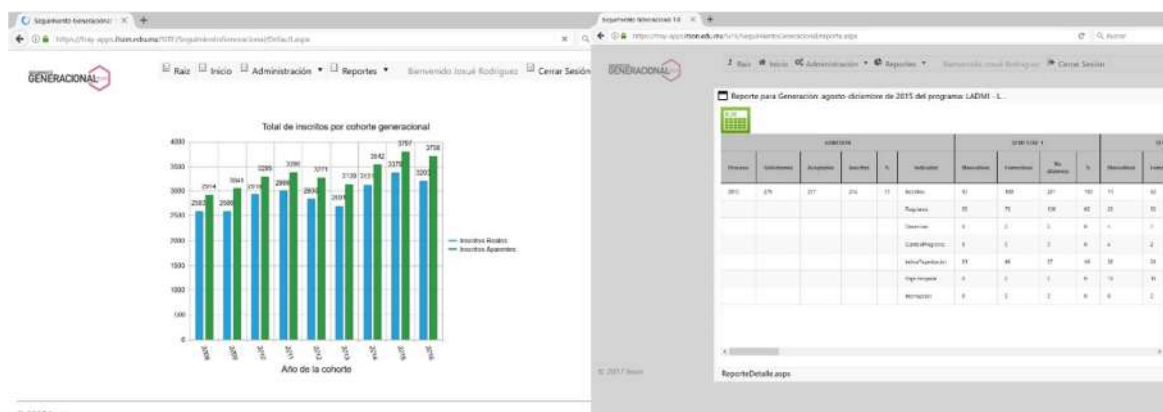


Figura 4: El seguimiento generacional nace de una necesidad de proveer datos estadísticos en línea para conocer a los estudiantes en números de cada semestre durante su trayecto en el programa educativo.

4. Conclusiones.

El Dr. Effy Oz en su libro Administración de los Sistemas de Información, hace la siguiente declaración: “Los profesionales exitosos deben saber cuáles sistemas de información están disponibles en sus organizaciones y cuáles sistemas de información

pueden desarrollarse en el futuro”. El Sistema Integral de Trayectorias Escolares del ITSON, en su etapa inicial de implementación tendrá sin lugar a dudas, mejoras en el corto plazo conforme al uso que le den los responsables de los programas educativos. Sin embargo, esta herramienta tecnológica establece una plataforma para tomar decisiones de manera ágil en cuanto las características de los estudiantes al ingreso y el estado en que se encuentran según el momento de observación de la cohorte generacional. Más que contar con un sistema informático el propósito principal de este esfuerzo de la universidad es mejorar las estrategias de acompañamiento y reforzamiento de políticas para incrementar las oportunidades de que los estudiantes ingresen a la educación superior, sobre todo poder combatir el rezago, la deserción y contribuir a la eficiencia terminal. Esta última proposición es el verdadero reto del ITSON, así como para las universidades de México y Latinoamérica.

Referencias

- ANUIES (2001) “Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio”, México.
- González, L. (2013). “Deserción escolar en IES de México”. Consultado el 08 de septiembre de 2017 de <http://prezi.com/mabzuhrzgt2g/desercion-escolar-en-ies-de-mexico/>
- Oz, E. (2007) “Administración de los sistemas de información”, México.
- Peñúñuri, S. y Macías, M. (2014) “Modelo para el estudio de las trayectorias escolares: Propuesta para los programas de licenciatura del Instituto Tecnológico de Sonora.”, México.
- Stair, R. y Reynolds, G. (2000) “Principios de sistemas de información: enfoque administrativo”, México.

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DEL EGRESO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS.

Línea Temática: 5 Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono

Draghi, María Paula

Arturi, Marcelo

Dirección de Estrategias de Egreso – Secretaría de Asuntos Académicos

Universidad Nacional de La Plata

paula.draghi@presi.unlp.edu.ar – marcelo.arturi@presi.unlp.edu.ar

Resumen. La presente ponencia se propone compartir el trabajo realizado en el marco del Programa de Promoción del Egreso coordinado por la Dirección de Estrategias de Egreso, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata. El programa se implementó en el año 2011 y se propuso, a partir del trabajo colectivo junto a distintas Unidades Académicas, diseñar estrategias que apunten a incrementar la cantidad de egresados. Este objetivo implicó profundizar en la comprensión de los procesos de desgranamiento, deserción y alargamiento de las diversas carreras que ofrece la Universidad, centrándonos puntualmente los procesos asociados a la graduación.

Descriptores o Palabras Clave: Educación superior, Políticas institucionales, Trayectorias estudiantiles, Egreso

1. Situar la experiencia

El egreso universitario ha sido un segmento recientemente atendido por estrategias institucionales específicas. Esta preocupación está fuertemente vinculada a los índices de permanencia y graduación en las universidades nacionales (García de Fanelli, 2015:

17). Las políticas nacionales y la necesidad de acrecentar la cantidad de egresados de las universidades públicas, se han instalado definitivamente en la realidad universitaria. Sin embargo, llevar adelante la mirada institucional sobre el egreso exige un esfuerzo que debe ser acompañado por políticas generales y por espacios institucionales de atención permanente sobre la finalización la formación de grado. Hablamos de una dimensión compleja que involucra aspectos económicos, sociales, políticos y académicos. En este sentido, Ezcurra (2011) plantea la existencia de procesos de *inclusión excluyente*, visualizando la contradicción de una masificación sin precedentes en el ingreso a la educación superior (que incluye a sectores de la población antes excluidos), acompañada por altas tasas de abandono, reprobación, pérdida de materias y rezagos. En este marco desde la UNLP se vienen generando políticas académicas que contribuyen a pensar en las estrategias de egreso como un eje articulado con las trayectorias educativas.

El Programa de Promoción del Egreso de la Secretaría de Asuntos Académicos (en adelante, PPE y SAA respectivamente) se enmarca en el objetivo general de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP) de garantizar la inclusión, permanencia y egreso de los y las estudiantes que forman parte de la institución. La experiencia comenzó en el año 2011, desde lo que entonces se denominaba Dirección de Estrategias de Inclusión retención¹⁹⁴, con un primer objetivo de desarrollar procesos de análisis colectivos que favorezcan una comprensión más profunda de la problemática. Como metodología de trabajo, el PPE se propuso como primer momento construir espacios de diálogo e intercambio entre las Unidades Académicas y la SAA que favorezcan el mejoramiento de estrategias que promuevan la graduación del grado universitario. Los objetivos, en el marco del Plan Estratégico de la UNLP, son: - Incluir la problemática del egreso en la agenda permanente en todas las UA, - Contribuir a la mejora continua de las estrategias institucionales tendientes a disminuir los índices de deserción en los años superiores del grado universitario, - Profundizar la comprensión de los procesos de desgranamiento, deserción y alargamiento de carrera, puntualmente centrado en las etapas finales de la trayectoria de los y las estudiantes, - Desarrollar estrategias de retención en los trayectos finales de los estudios universitarios, - Desarrollar acciones para reinsertar estudiantes con demoras para concluir su titulación, - Desarrollar estrategias de re-inclusión de estudiantes que hayan abandonado su trayectoria de formación universitaria en tramos cercanos a la graduación, - Promover la realización de proyectos de relevamiento y seguimiento que posibiliten la comprensión de las trayectorias de formación, favoreciendo la identificación de problemáticas particulares en los tramos finales de las carreras de grado, - Implementar estrategias de seguimiento y evaluación de las estrategias

¹⁹⁴ A partir de los diagnósticos iniciales se comprendió la necesidad reconfigurar los espacios de trabajo de la Secretaría de Asuntos Académicos, orientado a generar un espacio de trabajo y análisis institucional que abordara los procesos asociados a la graduación, como dimensión específica en el marco de las trayectorias estudiantiles. Por este motivo, a partir del año 2012 la dirección cambió su nombre a Dirección de Estrategias de Egreso.

implementadas en las distintas UA, - Favorecer el intercambio y la reflexión respecto de las distintas experiencias que desarrollan en la UNLP, - Incrementar la cantidad de egresados del grado universitario de la UNLP.

La puesta en marcha del proyecto implicó la configuración de equipos de trabajo por parte de las Unidades Académicas que formaron parte del mismo, a partir de las realidades y problemáticas particulares de cada una que fueron identificándose durante una primera etapa diagnóstica. De esta manera las gestiones de cada Unidad Académica trabajaron en línea con las políticas centrales de la UNLP, pero con autonomía suficiente para abordar la temática y desplegar estrategias de acuerdo a las particularidades institucionales de cada una de ellas¹⁹⁵.

Como señalamos anteriormente, durante el 2011 se dio comienzo al PPE. El primer paso apuntó a diagnosticar, desde la perspectiva de los y las estudiantes de la UNLP, las variables que incidían en la demora de su graduación. En este sentido se diseñó e implementó una encuesta (Apéndice I) que fue aplicada a una muestra de 775 estudiantes¹⁹⁶. Los resultados presentaron un abanico amplio, destacándose variables de orden académico como la realización de las tesinas/trabajos finales de licenciatura/Prácticas pre-profesionales, los sistemas de correlatividades de los Planes de estudio y, por otro lado, variables de orden socioeconómico¹⁹⁷.

Con este primer insumo comenzó a trabajarse junto a las Unidades Académicas que forman parte del programa, instancia fundamental para generar estrategias de trabajo situadas, que contemplen las diversas realidades institucionales y académicas.

El momento siguiente implicó la identificación de la población cercana al egreso al interior de cada Unidad Académica, funcionando a su vez como etapa de diagnóstico al interior de cada una de ellas. Se desplegaron distintas estrategias orientadas a la identificación y análisis de la población y de su situación académica (encuestas, entrevistas a población testigo, trabajo sobre las bases de datos disponibles) y como segundo momento, la identificación de variables que puedan estar obstaculizando / demorando la graduación. Una de las problemáticas que surgieron a partir de esta primera experiencia fue la visibilización de problemas asociados a las bases de datos disponibles (cómo mirarlas, qué indicadores construir para profundizar el análisis, entre otros) y a procesos organizacionales y administrativos.

¹⁹⁵ El PPE incluyó la participación de equipos conformados por las Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Veterinarias, Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Naturales y Museo, Bellas Artes, Humanidades y Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias Astronómicas y Geofísicas, Informática, Trabajo Social, Periodismo y Comunicación Social, Ingeniería (durante dos años), Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas y Odontología.

¹⁹⁶ La muestra se construyó sobre la población que alcanzaba el cumplimiento del 80% de su carrera de grado. Este criterio fue luego flexibilizándose para los análisis situados de cada Unidad Académica.

¹⁹⁷ Las medidas orientadas a responder a estos causales se implementan desde la Dirección de Bienestar Estudiantil. La Dirección de Estrategias de Egreso se limita a trabajar con las variables de orden académico e institucional.

Las estrategias desarrolladas al interior de cada Unidad Académica fueron diversas, pero podemos sintetizarlas en dos dimensiones abordadas:

1. *Institucional – organizacional*: - Vinculación de claustro docente y no docente para instalar el PPE, visibilizar la problemática, diseñar estrategias conjuntas.
 - Revisión de procesos administrativos (condiciones para ser estudiante regular, procesos de readmisión, entre otros)
 - Habitus organizacional
2. *Académicas*: Sistemas de tutorías: Con formas de implementación diversas, se encuentran orientadas a identificar obturadores, acompañar la trayectoria del último tramo, a facilitar la comunicación y re-vinculación con las Unidades Académicas (comunicación con cátedras, acceso digital a bibliografía actualizada, diseño de estrategias de promoción de materias adeudadas que contemplen la situación actual del estudiante)
 - En relación a las tesis, tesinas, trabajos finales de licenciatura: ampliación de temas posibles para ser abordados, implementación de talleres (de escritura, de herramientas metodológicas, de seguimiento), ampliación de la oferta de docentes como directores (incentivos y relajación de requisitos académicos), revisión de reglamentos y evaluación de requisitos para su acreditación.
 - Implementación de cursadas por promoción directa
 - Dictado de materias cuatrimestrales durante todo el año
 - Ampliación de la oferta de cursos de verano y materias de cursada intensiva.
 - Becas de estímulo y/o acompañamiento

Luego de la primera etapa, se consideró necesario contar con un momento de autoevaluación. Esto permitió realizar ajustes y rediseños en las estrategias implementadas en base a la primera experiencia. Un punto que creemos pertinente destacar es que estos primeros pasos permitieron identificar que los procesos asociados a la graduación no se encuentran siempre vinculados al tramo final formal de las carreras, lo cual implicó en varios casos la revisión de los Planes de Estudio desde una mirada más integral sobre las trayectorias estudiantiles. Otra de las estrategias desplegadas fue el trabajo sobre la dimensión pedagógica, orientada a estudiantes y a equipos docentes, con el objetivo de fortalecer la enseñanza y las propuestas pedagógicas de las cátedras para atender a los posibles obstáculos académicos en el tramo de finalización de las carreras.

La Dirección de Estrategias de Egreso acompañó a los equipos de trabajo aportando al financiamiento de las estrategias implementadas, a la evaluación conjunta de las mismas y con la elaboración de informes estadísticos que acompañen el trabajo llevado adelante. De estos últimos presentaremos a continuación algunos aspectos.

2. El desafío de cuantificar

Desde la Dirección de Estrategias de Egreso comenzó a realizarse un trabajo estadístico con miras a analizar la población estudiantil cercana al egreso. Esto implicó una instancia previa de consideraciones en torno a cómo definir a esta población. Frente a la información disponible, e intentando mantener un criterio que fuera significativo para las diversas realidades de las Unidades Académicas, se realizó un corte en aquellos estudiantes que habían alcanzado el 80% de avance en su carrera de grado¹⁹⁸. Para el análisis realizado en 2016, esta población era de 32111 casos.

En relación al año de ingreso de esta población, podemos ver su distribución en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución según año ingreso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1995 y anteriores	5359	16,7	16,7
1996 - 2000	5538	17,2	33,9
2001 - 2005	5619	17,5	51,4
2006 - 2010	9549	29,7	81,2
2011 - 2015	5954	18,5	99,7
2016	92	0,3	100,0
Total	32111	100,0	

El 48,5% de los casos ingresó en los últimos diez años, concentrándose el 29,7% en el período 2006-2010. Se registran casos – aunque estadísticamente despreciables - con ingreso en el año 2016. Probablemente se trate de reinscripciones¹⁹⁹.

En relación a las trayectorias académicas de la población, las variables disponibles para construir estos indicadores y comenzar a construir conocimiento en relación a dimensión señalada, fueron las fechas de los últimos tres finales aprobados y las fechas de las últimas tres cursadas aprobadas. Con ellas pudimos construir índices de *ritmo académico*, como la persistencia en actividades académicas y la distancia entre

¹⁹⁸ Este trabajo fue a su vez realizado para cada Unidad Académica, pudiendo de esta forma visualizar las particularidades de la población de cada una de ellas. Se convirtió en un insumo que funcionó como catalizador de miradas internas hacia los procesos administrativos, tradición en la carga de datos, entre otros, que permitieron ir consensuando criterios y abriendo preguntas en torno a qué indicadores posibilitarían realizar lecturas más allá de los índices de eficiencia, que estén vinculados más directamente con el análisis de las trayectorias del último tramo de las carreras de grado.

¹⁹⁹ Son los estudiantes a los que se les actualiza su inscripción en la misma oferta, en un año académico posterior a su última inscripción. Aclaraciones/consideraciones: La reinscripción puede significar: anotarse en una o más materias, inscribirse o rendir examen final, inscribirse para presentar tesis, tesina, trabajo final, etc. • Hay instituciones que tienen reinscripción obligatoria al año académico y otras no. • Un estudiante es reinscripto aunque haya pasado un tiempo sin actividad académica en esa oferta, con o sin trámite de reincorporación. Y sigue manteniendo su año de ingreso (año de cohorte). • Si un estudiante vuelve luego de un tiempo y cambió el plan de estudio, es un nuevo inscripto por equivalencia y el año de ingreso es el correspondiente a la inscripción en la nueva oferta.

una actividad académica y otra. Así, se distribuyó la población en las siguientes variables construidas:

- Según final aprobado: ciclo lectivo del último final aprobado, ciclo lectivo del penúltimo final aprobado, ciclo lectivo del antepenúltimo final aprobado.
- Según cursada aprobada: ciclo lectivo de la última cursada aprobada, ciclo lectivo de la penúltima cursada aprobada, ciclo lectivo de la antepenúltima cursada aprobada
- Según distancia: distancia entre último y penúltimo final aprobado, distancia entre último y antepenúltimo final aprobado, distancia entre penúltimo y antepenúltimo final aprobado, distancia entre última y penúltima cursada aprobada, distancia entre última y antepenúltima cursada aprobada, distancia entre penúltima y antepenúltima cursada aprobada.

Algunos de los resultados obtenidos se presentan a continuación.

En relación a la primera variable señalada, podemos ver que el 47% (15089 casos) de la población rindió su último final en los últimos tres ciclos lectivos (2013-2015).

Tabla 2. Distribución según ciclo lectivo del último final aprobado

Ciclo lectivo del último final aprobado	Recuento	% del N de columna
1994 y anteriores	1809	5,6%
1995-1997	284	0,9%
1998-2000	994	3,1%
2001-2003	1445	4,5%
2004-2006	4029	12,5%
2007-2009	4170	13,0%
2010-2012	4291	13,4%
2013-2015	15089	47,0%
Total	32111	100,0%

Tabla 3. Distribución según ciclo lectivo del penúltimo final aprobado

Ciclo lectivo del penúltimo final aprobado	Recuento	% del N de columna
1994 y anteriores	1990	6,2%
1995-1997	396	1,2%
1998-2000	1111	3,5%
2001-2003	1666	5,2%
2004-2006	4540	14,1%
2007-2009	4271	13,3%
2010-2012	4524	14,1%
2013-2015	13613	42,4%
Total	32111	100,0%

Tabla 4. Distribución según ciclo lectivo del antepenúltimo final aprobado

Ciclo lectivo del		

antepenúltimo final aprobado	Recuento	% del N de columna
1994 y anteriores	2117	6,6%
1995-1997	462	1,4%
1998-2000	1198	3,7%
2001-2003	1934	6,0%
2004-2006	4761	14,8%
2007-2009	4280	13,3%
2010-2012	4793	14,9%
2013-2015	12566	39,1%
Total	32111	100,0%

Siguiendo a las Tablas 2, 3 y 4, podemos observar que son relativamente similares, describiendo una importante cantidad de población (más de 12000 casos) con el máximo nivel de regularidad registrado de acuerdo a la escala construida. Si tomamos como referencia un período más extenso, se observa que el 60% aprobó su último final en los últimos seis ciclos lectivos (2010-2015) y el 73% lo hizo en los últimos nueve ciclos lectivos (2007-2015). Dicho de otro modo, casi dos tercios de la población total indica actividad académica en los últimos 6 años, y casi tres cuartos lo hace en los últimos 9 años.

En la Tabla 5 podemos observar que el 88,1% de quienes ingresaron en los últimos diez años – 15595 casos, 48,6% del total -, aprobó su último final en los últimos cinco ciclos lectivos. Si el análisis lo acotamos a los últimos dos ciclos lectivos, la población se reduce al 73,2%. Esto muestra un importante nivel de actividad académica en esta población. Si analizamos la población que ingresó antes del año 2000 (10897 casos, 34% del total), vemos que el 19,9% (2168 casos) aprobó su último final durante los últimos cinco ciclos lectivos, mientras que 2915 (26,7%) casos no registran actividad académica desde el mencionado año.

Tabla 5. Distribución según año de ingreso y último final aprobado

	Escala Ciclo Lectivo del último final aprobado								Total
	1994 y anteriores	1995- 1997	1998- 2000	2001- 2003	2004- 2006	2007- 2009	2010- 2012	2013- 2015	
Escala año de ingreso									
1995 y anteriores	1671	236	777	630	767	482	284	512	5359
1996 - 2000	27	37	167	631	2132	1172	512	860	5538
2001 - 2005	5	1	15	98	643	1388	1156	2313	5619
2006 - 2010	23	5	21	70	445	995	1241	6749	9549
2011 - 2015	82	5	14	15	41	132	1094	4571	5954
2016	1	0	0	1	1	1	4	84	92
Total	1809	284	994	1445	4029	4170	4291	15089	32111

Con respecto a esta muestra de datos, nos interesa señalar dos cosas. Una, que este trabajo fue a su vez realizado para cada Unidad Académica, pudiendo de esta forma visualizar las particularidades de la población de cada una de ellas. Se convirtió en un insumo que funcionó como catalizador de miradas internas hacia los procesos administrativos, tradición en la carga de datos, entre otros, que permitieron ir consensuando criterios y abriendo preguntas en torno a qué indicadores posibilitarían realizar lecturas más allá de los índices de eficiencia, que estén vinculados más directamente con el análisis de las trayectorias del último tramo de las carreras de grado. Por otro lado, que resulta necesario complementar este tipo de análisis no con correlación de variables sociodemográficas, sino también con análisis sociológicos que permitan profundizar el estudio de las trayectorias estudiantiles desde una mirada más integral, permitiendo profundizar la condición discontinua que se expresa en relaciones de baja intensidad con los dispositivos y estrategias institucionales, no sólo entendiéndolos como anomalías o “fracasos” sino como la condición posible y previsible que posibilita la permanencia en la institución en el marco de un proyecto de vida con condiciones u horizontes singulares (Ros, Benito, Germain, Justianovich, 2016).

3. A modo de cierre

Los retos y desafíos son múltiples respecto a cómo profundizar las acciones tendientes a promover el egreso en las universidades públicas. En ese sentido, la creación del Programa de Promoción del Egreso significa una estrategia para trabajar en la problemática de manera articulada, no sólo en relación a las políticas institucionales y/o académicas sino también a lo que hace a la caracterización y diagnóstico, siempre temporal. Esta iniciativa, sumada a otras estrategias que se llevan adelante, promueven y apuntan a una Universidad cada vez más inclusiva y accesible, que garantice no sólo el ingreso y la permanencia, sino también el egreso.

Apéndice I.

Encuesta sobre terminalidad del grado universitario - UNLP

La Universidad Nacional de La Plata está indagando acerca de las causas que puedan estar dificultando la terminación de los estudios de grado, en alumnos que se encuentran en el tramo final de su carrera. De estos datos relevados se pretende desarrollar políticas académicas desde la UNLP que favorezcan la graduación de sus alumnos.

Encuesta N°

Encuestador:

Datos Personales

Facultad:

Carrera:

Año de ingreso:

Sexo:

Edad:

Datos sobre estado de avance en la carrera de grado

1. ¿Adeudas cursadas? (las que aún están cursando valen como cursadas adeudadas)

Si No → pasar a pregunta 2

1.1. ¿Cuántas de éstas son cursadas anuales?

1.2. ¿Cuántas son cuatrimestrales?

1.3. En TOTAL, ¿Cuántas cursadas adeudadas?

2. ¿Adeudás finales?

Si No → pasar a pregunta 3

2.1. ¿Cuál es el total de materias de las cuales sólo te resta rendir el final?

3. ¿Tu carrera tiene Tesis/Tesina o Trabajo Final de Licenciatura?

Si No → pasar a pregunta 5

4. Si tu carrera tiene tesis/tesina o Trabajo Final de Licenciatura, ¿en qué etapa de su desarrollo se encuentra actualmente?

- a) Todavía no comencé
- b) Comenzando
- c) En desarrollo
- d) En la etapa final
- e) Otras (especificar)
- f) Ns/nc

5. Considerando tus condiciones de estudio actuales, ¿en cuánto tiempo estimás que podrías terminar tu carrera?

- a) 6 meses
- b) 8 meses
- c) 12 meses
- d) 18 meses
- e) 24 meses
- f) No está en mis planes terminar la carrera en este momento
- g) Otros (especificar)
- h) Ns/nc

Aspectos académicos –referidos a la terminalidad de la carrera–

6. ¿Cuáles considerarás que podrían ser causas académicas, en general, que demoran tu graduación?

(indicar las 2 -dos- causas más relevantes)

- a) Demoras producidas por correlatividades
- b) Demoras por cursadas que se vencieron
- c) Excesivo tiempo transcurrido entre las cursadas y sus respectivos finales
- d) Dificultades académico/administrativas con la tesis/tesina/licenciatura
- e) Dificultad para cursar en los horarios que ofrecen las cátedras
- f) Otras (especificar)
- g) Ns/nc

7. ¿Cuáles de los siguientes aspectos académicos, de las materias que restan, están demorando tu graduación? (indicar las 2 -dos- causas más relevantes)

- a) La metodología de enseñanza
- b) Las modalidades de evaluación de cursadas o finales
- c) El vínculo docente alumno
- d) La selección de contenidos
- e) La excesiva cantidad de contenidos
- f) La relación entre teóricos y prácticos
- g) Los materiales de estudio
- h) Otros (especificar)
- i) Ns/nc

8. ¿Cuáles serían otros motivos posibles que están demorando la finalización de tu carrera?

(indicar las 2 -dos- causas más relevantes)

- a) La carrera dejó de ser interesante/attractiva
- b) Tiene un perfil que ya no interesa a mis objetivos
- c) Finalizar mi carrera no mejoraría mi situación actual
- d) La posibilidad de inserción laboral, después del egreso, es muy baja
- e) Los ingresos posibles, después del egreso, son muy bajos
- f) Tengo ya un título intermedio y me desempeño bien con él
- g) Los costos para finalizar mi carrera son muy altos (libros, materiales, instrumentos, laboratorios, etc.)
- h) Otros (especificar)
- i) Ns/nc

9. ¿Considerás que algunas de las siguientes ayudas académicas podría facilitar la terminación de tu carrera?

(indicar las 2 -dos- causas más relevantes)

- a) Apoyo presencial para las cursadas que restan
- b) Apoyo a distancia para las cursadas que faltan
- c) Cursos de apoyo previo a los exámenes finales

- d) Cursos de verano de apoyo para cursadas y/o finales
- e) Ayuda académica presencial para desarrollar la tesis/tesina/licenciatura
- f) Modalidad semi presencial o a distancia para terminar la tesis/tesina/licenciatura
- g) Facilitar el contacto con las cátedras para preparar finales
- h) Profesores tutores para superar dificultades académicas
- i) Otras bandas horarias para las cursadas que restan
- j) Facilitar el acceso a bibliotecas/centros informáticos/repositorios
- k) Otros (especificar)
- l) Ns/nc

Condiciones socio laborales

10. ¿Trabajás actualmente?

Si No → pasar a pregunta 14

11. ¿Cuál es la carga horaria por semana de tu trabajo?

12. ¿Cuántos días a la semana trabajás?

13. Según tu criterio, ¿cómo influye la carga horaria de tu trabajo en relación con la finalización de tu carrera?

(si es necesario puede indicar más de una respuesta, hasta dos)

- a) La carga horaria del trabajo me permite cursar y preparar finales
- b) La carga horaria del trabajo me permite cursar y preparar finales pero con mucha dificultad
- c) La carga horaria del trabajo no me permite ni cursar ni preparar finales
- d) Me permite cursar pero no me deja tiempo para preparar finales
- e) Se superponen horarios de trabajo con horarios de cursadas
- f) Otros (especificar)
- g) Ns/nc

14. Si no estás trabajando, ¿estás buscando activamente un empleo? (mandando currículum, asistiendo a entrevistas, respondiendo avisos)

Si No

15. ¿Tenés familiares a cargo?

Si No

Cierre

16. ¿Considerás que hay algún otro tipo de ayuda que podría facilitar la terminación de tu carrera?

17. ¿Querés realizar algún comentario sobre algo que no te hemos preguntado?

Referencias

García de Fanelli, A. M. (2015) La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. Dossier Propuesta Educativa 43. Vol 1. 17 – 31

Ezcurra, A. M (2011) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC- CONADU

Ponce de León, María del Socorro (2003) Guía para el seguimiento de trayectorias escolares, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Ros, M., Benito, L., Germain, L., Justianovich, S. (2016), Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas. Revista Trayectorias Universitarias Vol. 2 Nro. 3.
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10915/58078>

Universidad Nacional de La Plata (2014) Plan Estratégico 2014-2018. Recuperado de
<http://hdl.handle.net/10915/45802>

UNLP – Dirección de Estrategias de Egreso (2016), Informe preliminar. Análisis de la población con más del 80% de la carrera aprobada. Mimeo.

PROPENSIÓN AL ABANDONO Y PROCESOS MOTIVACIONALES. UN ESTUDIO COMPARADO PUCRS – UDELAR

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

Rafael Rey (Udelar)

Bettina Steren (PUCRS)

Beatriz Diconca (Udelar)

Tarcia Davoglio (PUCRS)

Resumen. El objetivo general de este trabajo es comparar los resultados obtenidos en dos investigaciones equivalentes en la Universidad de la República (Udelar) y de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul (PUCRS), sobre los procesos motivacionales de sus estudiantes y los efectos sobre la permanencia y el abandono. La motivación ha sido objeto de numerosos estudios en distintas esferas de la actividad humana. En este caso nos centraremos en la motivación académica. La investigación que presentamos sigue la orientación teórica de los estudios iniciados por Vallerand (1989) inscripta en la teoría de la autodeterminación. El autor afirma que se ha demostrado que la motivación es uno de los conceptos más relevantes para la educación, en tanto tiene consecuencias tales como la curiosidad, la perseverancia, el aprendizaje y el desempeño. Se recogió información sociodemográfica, sobre el origen social y los antecedentes académicos de los estudiantes de 7 carreras de la Udelar y 9 carreras de la PUCRS. Paralelamente se aplicó el módulo de preguntas correspondientes a la Escala de Motivación Educativa (EME), adaptadas para el caso uruguayo y brasileño. Los resultados del estudio contribuyen a aportar validez y confiabilidad al instrumento, así como a su uso en la investigación de la motivación en la Educación Superior. La escala EME permite comparar grupos y observar varianza al interior de los mismos así como entre ellos. Los datos que aporta este trabajo refuerzan algunas de las conclusiones a las que arribaron estudios precedentes, tal como la mayor desmotivación entre los estudiantes propensos al abandono. La PUCRS es una universidad comunitaria y confesional, situada en la capital del estado de Río Grande do Sul, la Udelar es una

universidad pública, laica, autónoma y gratuita. Ambas son macro universidades, cuentan con un espectro muy amplio de carreras en su oferta académica.

Palabras Clave: Estudiantes universitarios, Motivación, Permanencia en la Universidad, Propensión al abandono.

1. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es comparar los procesos motivacionales de los estudiantes de la Universidad de la República (Udelar) y de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul (PUCRS), y sus efectos sobre la permanencia y la propensión al abandono.

Como objetivos específicos, se pretende comparar los tipos de motivación académica de una y otra universidad, empleando para ello la Escala de Motivación en la Educación (Vallerand, 1989).

El trabajo que presentamos forma parte de los resultados de un proyecto más amplio titulado “*La calidad de la educación superior y sus relaciones con el ingreso, la motivación y la permanencia de los estudiantes en la Universidad: análisis comparativo Uruguay-Brasil*”²⁰⁰

2. Antecedentes y fundamentación

La motivación ha sido objeto de numerosos estudios en distintas esferas de la actividad humana (laboral, social, política, entre otras). En este caso nos centraremos en la motivación académica. Aún en este campo más acotado, se han desarrollado bajo este término, investigaciones desde distintas perspectiva y con un amplio espectro conceptual. La investigación que presentamos sigue la orientación teórica de los estudios iniciados por Vallerand, Blais, Briere e Pelletier (1989) inscrita en la teoría de la autodeterminación. Los autores afirman que según la revisión de investigaciones y antecedentes realizada por Deci y Ryan (Vallerand et al., 1989) se ha demostrado que la motivación es uno de los conceptos más relevantes para la educación en tanto tiene consecuencias tales como la curiosidad, la perseverancia, el aprendizaje y el desempeño. En este sentido, los aprendizajes ya no se atribuyen solamente a la capacidad intelectual sino que se reconoce un conjunto de fuerzas psicológicas que intervienen en el logro de un buen desempeño académico (Hegarty, 2010). De allí que continúen las investigaciones que vinculan la motivación con la educación. Vallerand diseña un instrumento de medición *Échelle de Motivation à l'Éducation* (EME) que reconoce tres tipos y subtipos de motivación: intrínseca (motivación intrínseca por el conocimiento, el logro y por las sensaciones), extrínseca (de regulación externa, introyectada, identificada e integrada) y amotivación. En términos generales, la motivación intrínseca (MI) refiere “al hecho de desarrollar una actividad por el placer y satisfacción que se obtienen durante la realización de la actividad/.../ cuando la persona realiza actividades voluntariamente y por interés propio/.../este tipo de motivación deviene de la necesidad de desarrollar habilidades y autodeterminación” (Vallerand et al., 1989, p. 324). Dentro de ella referimos los tres subtipos mencionados: 1) MI por el conocimiento, se identifica cuando una persona “desarrolla una actividad por el placer que siente cuando está aprendiendo algo nuevo o explorando nuevas cuestiones”; 2) MI por el logro, cuando una persona “realiza una actividad por el placer o satisfacción que siente cuando la desarrolla, crea algo o supera un desafío” (Vallerand et al., 1989, p. 325), MI por las sensaciones, cuando una persona “desarrolla una actividad con el fin de sentir sensaciones especiales (excitación, diversión, placer sensorial, estéticas u otras) que le

²⁰⁰ El estudio está radicado en la Comisión Sectorial de Enseñanza, de la Universidad de la República (UDELAR) en cooperación con la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Porto Alegre (PUCRS) a partir del proyecto CAPES-UDELAR.

despiertan su involucramiento en la actividad” (idem). La motivación extrínseca (ME) reúne “un conjunto de comportamientos que se efectúan por razones instrumentales (Vallerand et al., 1989, p. 327). Refiere a personas que “desarrollan la actividad para obtener algún beneficio o evitar algo desagradable al finalizar la actividad” (Vallerand et al., 1989, p. 327)). Se distinguen cuatro tipos de ME en un continuo de menor a mayor grado de autodeterminación: 1) ME de regulación externa, se trata de un “comportamiento regulado por fuentes de control externas a la persona, tales como recompensas materiales o limitaciones impuestas por otra persona” (idem); 2) ME introyectada se identifica cuando el “individuo comienza a interiorizar las fuerzas de control externas /.../pero aún no implica un proceso de autodeterminación en tanto las fuentes de control están acotadas a las limitaciones que provenían del exterior”; 3) ME identificada, esta categoría se presenta cuando el sujeto “valora y juzga los motivos externos importantes para sí mismo y los percibe como una elección propia, este proceso de interiorización, aún por razones instrumentales se efectúa de manera autodeterminada”; 4) ME integrada, cuando “la persona se siente autodeterminada en la regulación de su comportamiento en cuestión y es consistente con otros esquemas de la persona. Este representa el mayor grado de autodeterminación en los comportamientos extrínsecamente motivados” (Vallerand et al., 1989, p.327). Finalmente, la tercera categoría amotivación se consigna cuando “la persona no percibe relación alguna entre sus acciones y los resultados obtenidos/.../ no hay MI ni ME, sus comportamientos se emparentan con una resignación/.../los sujetos anticipan no poder controlar los resultados de sus acciones, se sienten desbordados y no comprenden por qué realizan la actividad y suelen abandonarla” (Vallerand et al., 1989, p. 329).

3. Datos y métodos

Este estudio se realizó en base a dos muestras equivalentes, una para la PUCRS y otra para la Udelar.

La muestra de la Udelar se compone de 514 estudiantes, representativa de 7 carreras de la Udelar: Abogacía, Ingeniería Civil, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Enfermería, Matemática y Psicología. La selección de las carreras se realizó teniendo en cuenta las 3 áreas de conocimiento de la Udelar: Ciencias Sociales y Artísticas; Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat; y Ciencias de la Salud, dentro de éstas se optó por carreras representativas de cada una de ellas.

Para el caso de la PUCRS, la muestra estuvo conformada por 746 estudiantes que concurrían a cursos de 9 carreras: Derecho, Ingeniería Civil, Tecnologías de la Información, Pedagogía, Enfermería, Matemática, Psicología, Educación Física y Letras. También en este caso se contemplaron las 3 grandes áreas de conocimiento.

En ambos casos se trató de una muestra aleatoria simple estratificada por carrera. Se consideró un error muestral absoluto de 0,05 en las proporciones estimadas, un porcentaje poblacional que maximiza el tamaño de muestra con un nivel de confianza

de 95%. La recolección de datos se llevó a cabo a principios del segundo semestre de 2015.

Se recogió información sociodemográfica, sobre el origen social y los antecedentes académicos por medio de cuestionario estructurado para luego aplicar el módulo de preguntas correspondientes a la EME, adaptadas para el caso uruguayo. La versión brasileña, denominada Escala de Motivación Académica (EMA), fue traducida para el portugués de Brasil (Sobral, 2003) y validada en sus propiedades psicométricas para el contexto universitario brasileño (Davoglio, Santos, & Lettnin, 2016), presentando índices de validez y confiabilidad satisfactorios. La EME se compone de 28 ítems, que fluctúan entre 1 y 7, siendo 1 nada de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo. Posteriormente se les preguntó: ¿piensa o pensó alguna vez en abandonar la carrera que cursa actualmente?, a fin de determinar la propensión al abandono. Con la información recogida a partir de la EME se realizó un análisis factorial de los ítems que la componen, se buscó recuperar los puntajes factoriales, para luego analizar si efectivamente aquellos estudiantes con mayor propensión al abandono, presentan puntajes relativamente bajos, respecto a quienes no manifiestan esta predisposición.

4. Análisis

De los estudiantes encuestados en la PUCRS, 316 (42,4%) son varones y 430 (57,6%) son mujeres, cuya media de edad fue de 24,4 años (DE=6,6).

Para el caso de la Udelar, 154 (30%) son varones y 360 (70%) son mujeres, siendo la edad media 25,8 años (DE=7,9).

Factores asociados a la propensión al abandono

Tabla 1: Propensión al abandono-Intención del estudiante para abandonar el curso que frecuenta

Pensó abandonar	PUCRS	Udelar
Si	31,23%	23,20%
No	68,50%	75,90%
No Sabe/No respondió	0,27%	1,00%
Total	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario estructurado con base en la Encuesta de Motivación en la Educación (EME, 2015)

En relación a la disposición a abandonar los estudios, 23% de los estudiantes de la Udelar manifestó que piensa o pensó abandonar la carrera que cursa. En tanto en la PUCRS, la predisposición a abandonar los cursos es un 8% mayor, alcanzando el 31%.

A partir de esta información analizaremos si mayores niveles de motivación o desmotivación, según los tipos resultantes del análisis factorial, presentan diferencias significativas, y que por tanto podrían tener efecto sobre esta predisposición.

Realizamos un análisis factorial de tipo exploratorio (método de extracción: componentes principales) partiendo de los 28 ítems que componen la EME. Para el caso de la Udelar fueron extraídos 5 factores por el criterio del autovalor principal mayor a uno,

los cuales retuvieron un 56,4% de la información original. Los autovalores (eigenvalues) fueron extraídos por el método Varimax. Los 5 factores extraídos representan un tipo de motivación, que de acuerdo a la literatura en el tema y la disposición de los datos, podemos definirla de la siguiente manera. El análisis factorial confirmatorio, aportó una confiabilidad ($\alpha=0,74$; $n= 514$).

Factor 1: Motivación intrínseca (placer por el conocimiento)

Factor 2: Motivación intrínseca (auto superación)

Factor 3: Motivación extrínseca (preparación para el futuro)

Factor 4: Desmotivación

Factor 5: Motivación intrínseca (búsqueda de conocimiento)

Para el caso de la PUCRS, fueron extraídos 7 factores, también por el criterio del autovalor principal mayor a uno, en este caso con un $\alpha =0,89$, y el análisis factorial confirmatorio, que confirmó la confiabilidad ($\alpha=0,89$; $n= 715$) y validez de constructo de la versión brasileña de EMA (Davoglio et al., 2016). Los factores extraídos para el caso brasileño, fueron idénticos a los obtenidos en los estudios internacionales (Cokley, & Patel, 2001; Fairchild, Horst, Finney, & Barron, 2005; Núñez Alonso, Martín-Albo, & Navarro Izquierdo, 2005; Vallerand et al., 1992),), son los siguientes:

Factor 1: Motivación Intrínseca (búsqueda de conocimiento)

Factor 2: Motivación Intrínseca (auto superación)

Factor 3: Motivación Intrínseca (placer por el conocimiento)

Factor 4: Motivación Extrínseca (identificación)

Factor 5: Motivación Extrínseca (introyección)

Factor 6: Motivación Extrínseca (preparación para el futuro)

Factor 7: Desmotivación

Se constató una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los factores de la motivación intrínseca de la EMA en los estudiantes que pensaron en abandonar el curso y los que no pensaron, como se observa en la Tabla 2, para el caso uruguayo, y en la Tabla 3 para el caso brasileño.

Tabla 2 - Propensión al abandono según Factores motivacionales para el caso de la Udelar

Udelar	Propensión al abandono				t	P
	No		Si			
Factores de la EME	Media	Des. Est.	Media	Des. Est.		
1	4,39	1,08	4,2	1,06	-1,62	0,10
2	4,11	1,34	4,13	1,34	0,10	0,93
3	5,02	1,11	5	1,18	0,21	0,83
4	1,48	0,9	1,83	0,95	3,56	0,00*
5	5,552	0,98	5,19	1,13	-2,83	0,04*

*Diferencia significativa 95%.

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta de Motivación en la Educación (EME, 2015)

Tabla 3 -- Propensión al abandono según Factores motivacionales para el caso de la PUCRS

PUCRS	Propensión al abandono				t	P
	No		Si			
Factores de la EME	Media	Des. Est.	Media	Des. Est.		
1	5,91	0,92	5,40	1,23	5,68	0,00*
2	5,03	1,25	4,53	1,38	4,70	0,00*
3	4,55	1,20	4,07	1,46	4,40	0,00*
4	5,90	0,95	5,58	1,31	3,37	0,00*
5	4,23	1,59	4,06	1,56	1,34	0,18*
6	5,60	1,21	5,53	1,38	0,70	0,49
7	1,27	0,62	1,82	1,04	-7,53	0,00*

*Diferencia significativa 95%.

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta de Motivación en la Educación (EME, 2015)

5. Conclusiones

La propensión al abandono es levemente mayor entre los estudiantes de la PUCRS.

El análisis factorial exploratorio arroja 7 dimensiones para el caso brasileño y 5 para el caso uruguayo, la Motivación Extrínseca (identificación) y la Motivación Extrínseca (introyección) no aparecen en el análisis realizado para la Udelar, en donde la motivación extrínseca aparece representada por una única dimensión. Esas diferencias factoriales hacen necesaria la realización de estudios específicos más profundos con la EME para el caso uruguayo, que permitan verificar si la actual estructura factorial de 5 factores se mantiene. En ese caso, revelaría una idiosincrasia de la población que demandaría una detallada comprensión.

Para el estudio de la PUCRS, al comparar entre grupos según propensión al abandono, las diferencias resultan significativas para todos los factores, salvo en el caso de la Motivación Extrínseca (preparación para el futuro), que no es significativa al 95%. Por el contrario, en el estudio realizado en la Udelar solo dos factores presentan diferencias significativas para ambos grupos: Desmotivación y Motivación intrínseca (búsqueda de conocimiento).

Para el caso de la universidad brasileña, la escala presenta resultados convergentes con estudios internacionales anteriores, en el caso uruguayo los resultados difieren sustantivamente, hay un número menor de dimensiones y las diferencias motivacionales entre estudiantes propensos a abandonar y estudiantes que no, son menos frecuentes al compararlas por tipo de motivación.

El tipo de administración universitaria puede estar incidiendo en los procesos motivacionales, la PUCRS es una universidad comunitaria y confesional, en tanto la

Udelar es una universidad pública, autónoma y gratuita. Será necesario continuar explorando estos aspectos para identificar las diferencias motivacionales entre estas dos universidades.

6. Referencias

- Cokley, K.; Patel, N. (2001) A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(2), 109-119
- Davoglio, T.R., Santos, B.S., & Lettnin, C.C. (jul./set. 2016). Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 24(92), 522-545. Extraído el 30 de março de 2017 desde <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0522.pdf>
- Fairchild, A.J., Horst, S.J., Finney, S.J., & Barron, K.E. (2005). Evaluating new and existing validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331-358.
- Hegarty, N. (2010). The Application of the Academic Motivation Scale to Graduate School Students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6, (2), 48-55.
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo, L. J., & Navarro Izquierdo, J. G. (2005). Validación de la Versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17 (2), p. 344-349.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 19 (1), 25-31.
- Vallerand, R., Blais, M., Briere, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en education (EME) Université du Québec à Montréal. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21 (3), 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 1003-1017.

ÁREA PSICOSOCIAL UN APOYO NECESARIO PARA COMPLEMENTAR UN ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL A LOS ESTUDIANTES

Línea Temática N°4: Prácticas de Integración Universitaria

Pérez Clericus, América Andrea
Universidad Católica Silva Henríquez - Chile
america@ucsh.cl

Resumen. La Universidad Católica Silva Henríquez, en su misión alude a contribuir con el desarrollo integral de sus estudiantes, en este contexto el año 2014 se crea el Programa de Inserción y Acompañamiento Académico (en adelante PRIAVU), con el fin de centrar el acompañamiento y la inserción a través de Tutorías de Pares, destinadas a estudiantes de primer y tercer año de carrera de acuerdo a los objetivos del Plan de Mejoramiento Institucional²⁰¹. Este Programa busca mejorar las tasas de retención y con ello lograr la titulación oportuna, generando así una propuesta que mitiga el abandono de los estudiantes en la educación superior chilena. En el año 2016, con el fin de asegurar un acompañamiento integral y para complementar las Tutorías de Pares en PRIAVU, se implementa el Área Psicosocial a cargo de una Trabajadora Social. Dentro de sus líneas de intervención se encuentra identificar factores externos al estudiante y a la institución que puedan incidir en la deserción académica, los que pueden atribuirse a variables familiares, salud, psicosociales, económicas e incluso de desplazamiento. Por lo anterior, y ante un posible riesgo, se contemplan diversas estrategias de prevención, tales como, charlas informativas, entrevistas sociales, orientación personalizada, articulación de redes con otras unidades, entre otras, teniendo como resultado la intervención a 140 estudiantes al mes de septiembre, quienes han sido intervenidos a través de esta área. También, esta área se conforma como Centro de Prácticas de la Carrera de Trabajo Social, contribuyendo en la promoción de los estudiantes para su posterior inserción laboral.

Palabras clave: Acompañamiento, Prevención, Estrategias.

Introducción

La Universidad Católica Silva Henríquez (en adelante UCSH), tiene como misión “contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes y de este modo de la familia humana, ofreciendo una educación superior de excelencia a todos quienes puedan

²⁰¹ PMI Convenio de desempeño UCS1306

beneficiarse de ella, especialmente a los jóvenes talentosos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, a partir del modelo de formación salesiano inspirado en la razón, el amor y la trascendencia (UCSH 2012, p.7), en concordancia con el legado del Cardenal Silva Henríquez y el Sistema Preventivo de Don Bosco, se reconoce como una universidad inclusiva e innovadora orientada a la protección, promoción de la juventud, la ecología humana y el bien común.

En este contexto, en el año 2014, se crea el Programa de Inserción y Acompañamiento a la Vida Universitaria, que depende de la Dirección de Docencia y tiene como objetivo aumentar las tasas de retención, implementar mecanismos para disminuir la deserción y realizar acompañamiento integral a los estudiantes que se adscriben al Programa, a través de actividades de inserción y tutorías de pares.

Los estudiantes ingresan a PRAVU inscribiéndose espontáneamente a tutorías de pares, por otra parte, aquellos que ingresan a la Universidad a través del Programa Bachillerato, quienes son derivados por las Escuelas. Considerando la demanda de los estudiantes por tutorías, la heterogeneidad de ellos, el contexto social y la necesidad de acompañamiento integral, el año 2016, se consideró ampliar la planta profesional de PRAVU, incorporando una Trabajadora Social, con el fin de consolidar el equipo y así pesquisar factores externos que incidan en el desempeño de los estudiantes poniendo en riesgo su vida académica. Por otro lado, PRAVU se abre como Centro de Prácticas de la Carrera de Trabajo Social.

Contextualización

Chile, desde la década de los 90', ha instalado una política que reformado el sistema educacional, en un esfuerzo por mejorar la calidad y la equidad tanto en la enseñanza como en el acceso a la educación en todos sus niveles (Mineduc, 2012). Para alcanzar este propósito, los gobiernos democráticos han incrementado el papel que desempeña el Estado, adoptando un enfoque promotor de la educación (UNESCO, 2005), según datos del Banco Mundial, Chile ha aumentado de un 3,8% a un 19,4% del PIB el gasto en educación, generando una alta expectativa en el acceso a la educación.

Sin embargo, a pesar del aumento del gasto público en educación por parte del Estado, el acceso a la educación superior sigue siendo la piedra angular, puesto que, según datos de la OCDE (Pérez, 2012), sólo un 14,5% de los jóvenes del primer quintil logran acceder a la educación superior, versus un 73,7% del quinto quintil. Esta brecha se genera puesto que para acceder a la educación superior en Chile, específicamente a las universidades, existe el dispositivo llamado Prueba de Selección Universitaria (PSU), con el cual busca seleccionar a aquellos jóvenes que de acuerdo al puntaje obtenido, puedan ingresar a las universidades.

Por otro lado, los datos entregados por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE, 2016) muestran que un 43% de los estudiantes que rindieron la PSU en el año 2015 obtuvieron menos de 450 puntos, lo que implica la no posibilidad de acceder las universidades del Consejo de Rectores, sin embargo un 62% de estos estudiantes provienen del sistema municipal, lo que genera una inequidad y la posibilidad de que muchos estudiantes abandonen el sistema educativo por no tener

conocimientos y habilidades necesarias para llevar una vida universitaria (Mineduc, 2012).

Bajo esta realidad, la UCSH desde el año 2009, ha implementado un programa de acceso inclusivo a la educación superior a estudiantes con un NEM superior al ranking de egresados de su generación. Este programa de acceso a la educación superior tiene por nombre “Propedéutico”, sin embargo, hasta el momento sólo se trata de mejorar las condiciones de acceso a la educación superior, dejando para las universidades la preocupación y la implementación de acciones que conlleven a disminuir las tasas de abandono estudiantil, es por eso que programas de tutorías tienen como finalidad tal acción (Catrileo, Lobos & Sereño, 2014; Leyton, Fuenzalida, & Vasquez, 2012).

Adicional a estas acciones de tutorías se crea el área Psicosocial de PRIAVU, que tiene por objetivo otorgar una atención oportuna a los estudiantes que ingresan a la UCSH y que se adscriben al programa, promoviendo su inserción y desarrollo. En este contexto, el rol de la Trabajadora Social es implementar estrategias de intervención, que promueve el desarrollo de los estudiantes, las que se dividen en tres líneas de acción: educación, prevención y promoción con la finalidad de facilitar el desarrollo e inserción de los estudiantes.

En la línea de intervención educación, se coordinan y supervisan las prácticas profesionales e intermedias con la Escuela de Trabajo Social, otorgando la oportunidad a estudiantes y egresados de la carrera para que puedan desarrollar su Proyecto de Intervención, como también, acercarse a la realidad laboral.

Ellos también juegan un rol importante, ya que dentro de las actividades que realizan en PRIAVU, es colaborar con la coordinación de charlas para estudiantes de primer año:

- **Charlas de Inserción:** para que estas se lleven a cabo, se establecen vínculos de articulación con los diferentes coordinadores de Escuelas, con las unidades y direcciones que se involucran con servicios para los estudiantes, tales como Gestión de Becas, Biblioteca entre otras. En este espacio se dan a conocer fechas importantes de procesos académicos del semestre, artículos del Reglamento del Estudiante de Pregrado que son de interés para los estudiantes, información sobre becas y beneficios institucionales y uso adecuado de biblioteca.
- **Charlas de Inscripción de Actividades Curriculares:** se coordinan con la Secretaría de Estudios, los destinatarios son estudiantes de primer semestre de todas las carreras, estas se realizan en el mes de junio, previo al periodo de inscripción de asignaturas, con el fin de que conozcan el Sistema Computacional y posteriormente inscriban sus actividades curriculares de forma autónoma.

En la línea prevención se utilizan las “Entrevistas Sociales” como estrategia de acercamiento a los estudiantes, dado que estas se *“inscriben como una técnica que sirve a una profesión que se preocupa por las personas en sus relaciones sociales, en su mundo social y en los hechos sociales en que están involucradas”* (Caceres, Oblitas, & Parra, 2000). Estas se realizan a través de un formato que contiene preguntas sobre aspectos personales, educacionales y familiares, constituyéndose un primer acercamiento con la persona atendida. En este encuentro se pretende por un lado, generar lazos para que el estudiante se sienta incluido y acompañado en este proceso, por otro lado, permite detectar situaciones externas a la Universidad, que pueden poner

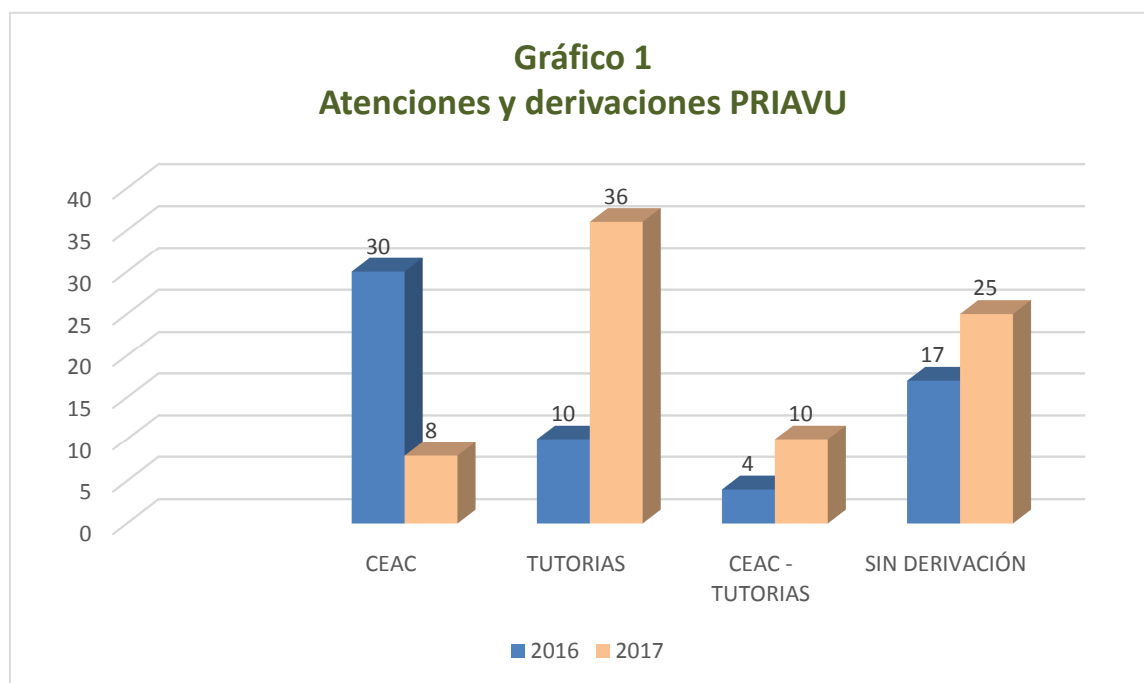
en riesgo académico al estudiante, permitiendo realizar una derivación oportuna a tutorías de pares o atención psicológica si fuere necesario. En estos casos se realiza un seguimiento de los estudiantes que son derivados, y así supervisar su evolución tanto académica, como psicológica, según corresponda, de ser necesario cambiar las estrategias de acompañamiento. También dentro de este contexto se realiza una articulación con la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) y el Centro de Estudios y Acción Comunitaria (en adelante CEAC), para derivaciones de atenciones psicológicas y de fonoaudiología.

La incorporación de la Trabajadora Social a PRAVU, ha permitido realizar una labor de orientación a los estudiantes, con ello demostrar que las derivaciones a salud mental, tutorías son oportunas y necesarias, en comparación a las realizadas en el año 2016 (Tabla 1).

TABLA 1
ATENCIONES Y DERIVACIONES PRAVU

TIPO DERIVACIÓN	2016	2017
CEAC	30	8
TUTORÍAS	10	36
CEAC Y TUTORIAS	4	10
SIN DERIVACIÓN	17	25
TOTAL DE ATENCIONES	61	79

En el gráfico N°1, se muestran las diferencias que se produjeron entre el año 2016 y 2017, con respecto a las personas entrevistadas.



El gráfico N°1 indica que: el año 2016, de un total de 61 estudiantes de distintas carreras, en que más del 50% fueron realizadas por estudiantes en Práctica Profesional, se derivaron 30 a CEAC; 10 a tutorías de pares; 4 CEAC – tutorías y a 17 no se les indicó derivación.

A diferencia., al mes de septiembre del año 2017, se entrevistaron 79 estudiantes de diferentes carreras, de los cuales 8 fueron derivados sólo a CEAC; 10 derivados a tutorías y CEAC; 36 sólo a tutorías y 25 no necesitaron derivaciones.

Estos resultados permiten demostrar que en el año 2017 posterior a las entrevistas, se incorporaron un mayor número de estudiantes a tutorías de pares, y que las situaciones que les aquejan para continuidad en sus programas no requieren de atenciones de salud mental.

Por otra parte, en la línea promoción se abordan los Proyectos de Intervención de los estudiantes en Práctica Profesional, ellos deben organizar y coordinar actividades que contengan temas de interés para los estudiantes de la Universidad, tales como conversatorios, realizar encuestas de opinión, charlas preventivas sobre prevención de violencia o uso de drogas y alcohol. Lo anterior, con la finalidad de que apliquen lo aprendido en los años de estudio de sus carreras, además, se sitúen en un contexto laboral previo a su titulación, en este sentido siendo parte de un equipo de trabajo multidisciplinario.

Bajo esta línea, se realiza un acompañamiento a los estudiantes de intercambio que llegan de otras regiones como del extranjero. En este contexto se les hace un recorrido para que conozcan los distintos espacios de la Universidad que ellos frecuenten durante su permanencia, también se les orienta para alquilar un espacio para vivir durante su estadía en el país, lugares de atracción que puedan visitar, sobre la carga académica inscrita, se les ofrece tutorías de idiomas en caso que lo requieran. También se les invita a encuentros y actividades que realiza PRIAVU, en el contexto de inserción y vida universitaria.

Conclusión

La realidad universitaria hace que el estudiante participe y observe nuevos códigos relacionales y de aprendizaje que debe coordinar con sus habilidades. Muchas veces los estudiantes al carecer de herramientas para la vida universitaria abandonan el sistema de educación superior, generando así un círculo vicioso (Leyton et al.,2012). También Spady en Revista Estudios Pedagógicos (2007), *“sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior”* es por ello que se hizo necesaria la implementación del área psicosocial en PRIAVU, la que ha tomado relevancia, incorporado actividades en el quehacer social del programa, también se ha socializado entre los estudiantes, convirtiéndose en un lugar de acogida para que los estudiantes puedan expresar sus inquietudes recibiendo una respuesta oportuna.

Por otra parte, hay que considerar que la UCSH no cuenta con una Unidad de Bienestar Estudiantil, por lo que este espacio cobra relevancia para los estudiantes, ya que constantemente se acercan para realizar consultas, aclarar dudas y plantear problemas

personales en búsqueda de una posible solución, esto último puede apreciarse al observar la Tabla 1, ya que las atenciones realizadas a través de entrevistas formales sobrepasó a las efectuadas el año anterior, lo que significa que la demanda se irá acrecentando en el tiempo, traduciéndose en un desafío para el área psicosocial, debiendo preparar nuevas estrategias de acompañamiento para disminuir la deserción académica, en este contexto en las instituciones de educación superior “*se deben generar condiciones para que quienes lleguen a esta formación desde contextos socialmente desfavorecidos puedan integrarse y culminar sus estudios*”(UNESCO 1998;2009).

Referencias

- Cáceres C., M. L., Oblitas B., B., & Parra P., L. (2000). *La Entrevista en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Universidad Católica Silva Henríquez. (2012). *Proyecto Institucional - Plan de Desarrollo Estratégico 2012 - 2020*. UCSH, Unidad de Comunicaciones Corporativas, SANTIAGO.
- Catrileo, C., Lobos, P., & Sereño, F. (2014). Propedéutico UCSH, un programa de acceso inclusivo a la educación superior. *Contexto, Experiencias e investigaciones sobre los programas Propedéuticos en Chile*, 69 - 86. doi:10.13140/RG.2.1.1625.6881
- DEMRE. (2016). *Compendio estadístico. Proceso de Admisión Año Académico 2015*. Santiago: Universidad de Chile.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007) Análisis de los Modelos Explicativos de Retención de Estudiantes en la Universidad: Una Visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 2007, vol.33, no.1, p.7-27. ISSN 0718-0705.
- Leyton, D., Fuenzalida, V., & Vásquez, A. (2012). La experiencia académica y social de estudiantes vulnerables en dos tipos de IESU (Instituciones de Educación Superior Universitaria): Avances de investigación. *Contextos formativos y sociales de Programas propedéuticos en Chile; una aproximación a sus principales características y factores.*, 39-50.
- Mineduc, C. d. E. (2012). Deserción en la educación superior en Chile. *Serie Evidencias*, 1(9).
- Pérez, M. (2012). *Análisis comparado de indicadores de educación en Chile respecto de la OCDE*. Paper presented at the Coloquio "Chile y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Santiago.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Las transformaciones de la Educación Superior en América: Identidades en construcción*. La Revista de Educación Superior y Sociedad (ESS).

**ESCUELA DE TUTORES; UN MODELO DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES PARES PARA LA
RETENCIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS INSERTO CURRICULAMENTE
EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INTEGRAL**

Línea Temática : 4 Prácticas de integración universitaria

Rodrigo Fuentes

Martha Venegas

(rfuentes@ubiobio.cl)

(mvenegas@ubiobio.cl)

Universidad del Bío-Bío

Resumen El Programa Tutores de la Universidad del Bío-Bío, desde el año 2013 ha implementado una estrategia de formación para los estudiantes que forman parte del equipo de tutores en la Universidad, esta es la Escuela de Tutores. Ésta se ha organizado y formalizado poniendo en marcha tres asignaturas, las cuales corresponden a formaciones integrales extraprogramáticas y otorgan 2 créditos SCT a los estudiantes que las inscriben. Como estrategia para los años 2016-2017, se ha diseñado y ejecutado un programa piloto de diplomado que consolidará la formación de los tutores, reconociendo los créditos obtenidos en los diferentes cursos y sumando módulos para complementar esta formación. El objetivo del diplomado es desarrollar habilidades que permitan gestionar procesos de autoaprendizaje en equipos de trabajo en contextos académicos y profesionales, sus destinatarios son principalmente estudiantes tutores, ayudantes y estudiantes interesados en el desarrollo de autoaprendizaje y el acompañamiento de procesos de formación de pares en el contexto académico y laboral. Los módulos del programa piloto son: 1. Aprendizaje colaborativo, 2. Aprendizaje y cambio para el desempeño profesional, 3. Gestión y tecnologías para el aprendizaje, con este programa piloto se pretende consolidar una oferta que combine asignaturas para estudiantes que buscan ser tutores y un diplomado que acompañe los procesos de tutorías de los estudiantes de primer año, los que a su vez también reciben creditaje por participar de estas tutorías. La Escuela de Tutores ha formado un total de 509 estudiantes en las Sedes Concepción y Chillán; 112 el año 2014, 132 durante el 2015, y 143 el año 2016, todos pertenecientes a las carreras en las cuales se lleva a cabo tutorías y en las

cuales se acompaña a los estudiantes que obtienen la Beca de Nivelación Académica. Este año hay 60 inscritos en las asignaturas del primer semestre y 67 estudiantes cursando el piloto de diplomado. El propósito de este trabajo es describir el modelo de formación de tutores, en el contexto de la estrategia para la retención de estudiantes y desarrollo integral de éstos, y la evaluación que los diferentes actores del proceso hacen en torno al rol que asumen los estudiantes tutores dentro de la Universidad del Bío Bío.

Descriptor o Palabras Clave: Escuela de Tutores, Retención, tutores pares, aprendizaje.

1. MARCO CONTEXTUAL

Nuestro país ha sido testigo de una creciente incorporación de la población a la educación superior, alcanzando el año 2016 un total de 1.168.901 matriculados, llegando incluso a duplicar la matrícula en comparación con el año 2005 ("Consejo Nacional de Educación", 2017). Esto ha generado el ingreso de estudiantes cada vez más diversos al sistema, pues al aumentar la matrícula las nuevas poblaciones no provienen de la elite tradicional sino más bien de sectores sociales y económicos más vulnerables, caracterizados principalmente por un escaso capital cultural e insuficiente formación de enseñanza media, lo cual puede acarrear diversas dificultades que afectan tanto su desarrollo estudiantil dentro de la universidad, como sus proyecciones laborales al egresar (CINDA, 2010).

Esta incorporación ha traído aparejado un elevado porcentaje de estudiantes que no logran culminar sus estudios, llegando en 2010 a alcanzar un 50% en quienes se matriculan en universidades y/ centro de formación técnica (CFT), mientras que en el caso de los institutos profesionales (IP) esta cifra llega al 60%. ("Consejo Nacional de Educación", 2017).

Diversos autores coinciden en la multiplicidad de factores que inciden en la decisión del estudiante de permanecer o desertar. Al respecto Tinto (1989) distingue entre factores estructurales (Macro sistemas) referido a características que el estudiante presentaría en su ingreso a aquellos más cercanos y de influencia más directa (Microsistema/Mesosistema) referido a dos grandes áreas a abordar; la integración académica y la integración social del estudiante. Por su parte, Quintela agrega al carácter multicausal de las decisiones de los estudiantes en torno a la permanencia, las condicionantes sociales en torno a la movilidad, las que presionan en cuanto a permanecer o desertar dependiendo del grupo social al cual pertenecen y el evitar a partir de los estudios superiores el descenso de dicho grupo social (Quintela, 2013).

Dicho contexto ha generado modelos de trabajo que parten de dos premisas: estudiantes vulnerables, carentes, sujetos de diagnóstico e intervención o estudiantes diversos social y cognitivamente que tensionan a las universidades a generar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje. Así, el abordaje de la retención mediante tutorías de pares es una metodología cada vez más empleada por distintas universidades en América Latina, experiencias como las de Salazar y Valero (2016), Bonilla (2016), Ortiz, Barrios y Serrano (2016) y Espinoza, Gonzales y Retamal (2015) demuestran que con su implementación se produce un incremento de indicadores académicos, una reducción de la deserción, una mejora de competencias sociales, académicas, de autorregulación y de disposición al aprendizaje, siendo las tutorías de pares

cada vez más integrales en sus metodologías (Alzate y Peña, 2010).

La universidad del Bío Bío, con el objeto de contribuir a la retención y aprobación de asignaturas de sus estudiantes de primer año, creó un sistema de inducción, adaptación y vinculación a la vida universitaria, cuya principal estrategia articuladora es hoy el Programa Tutores, el que a través de una metodología de pares se centra en la ejecución de **tutorías**, entendidas como instancias de aprendizaje colaborativo, donde un tutor/a (estudiante de curso superior de la misma carrera) trabaja como guía de un grupo de estudiantes de primer año. Las tutorías se diseñan con una mirada integral del éxito académico, por lo que se ejecutan en cinco componentes: Inducción y adaptación, reforzamiento académico, Motivación y Orientación, Estrategias de Aprendizaje y Competencias Genéricas. Esta gran estrategia se complementa con otras. En este contexto, la figura del **Tutor** cobra un rol fundamental en el logro de los resultados institucionales, por lo que su selección y formación es vital.

2. DESARROLLO

La Escuela de Tutores es resultado del objetivo estratégico de institucionalizar el Programa Tutores de la Universidad del Bío Bío como un espacio de formación permanente de los estudiantes que acompañan a los alumnos de primer año en el proceso de transición a la vida universitaria. Esta estrategia se inicia el año 2013, formado a un total de 122 tutores de las sedes Concepción y Chillán. A la fecha, se han capacitado 509 tutores de ambas Sedes; 112 el año 2014, 132 durante el 2015, y 143 el año 2016, todos pertenecientes a las carreras en las cuales se llevan a cabo las tutorías y en las cuales se acompaña a los estudiantes en la transición a la vida universitaria.

La formación de los tutores, se lleva a cabo a través de la **Escuela de Tutores**, correspondiente a tres semestres académicos; el primero de ellos es el “Taller de Formación de tutores”, el cual es la base para la formación de estudiantes de cursos superiores que estén motivados a postular a ser tutor de su carrera, cursarlo es un requisito para la selección realizada cada semestre, luego los estudiantes que cumplen el rol de tutor, son capacitados a través de las formaciones; “Escuela de tutores; práctica para la ejecución de tutorías” y “Escuela de tutores; proyecto de tutoría”. Estas asignaturas, corresponden a formaciones integrales extraprogramáticas y otorgan 2 SCT a los estudiantes.

La estructura de la estrategia de la Escuela de tutores, se resume en el siguiente esquema:

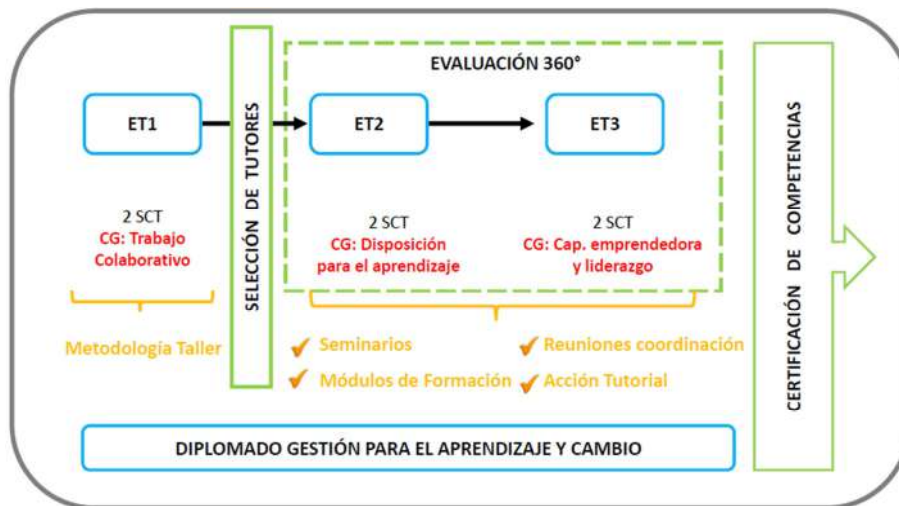


Fig. 1 Estructura Escuela de tutores

Proceso de selección de tutores

El proceso de selección de tutores responde a la necesidad de contar con estudiantes que voluntariamente quieran asumir este rol, para ello se ha instalado un proceso riguroso para la selección, donde el perfil y requisitos mínimos exigidos son; ser alumno regular de la carrera, estar cursando 5° semestre académico, contar con buen rendimiento (sobre nota 5,0 de aprobación en asignaturas críticas y/o sobre la media), deseo voluntario de participar, tener disponibilidad horaria para cumplir 8 horas semanales de trabajo (4 de tutoría, 4 de reuniones de coordinación y formación), poseer alto desarrollo de habilidades sociales y motivación.

Las etapas de este proceso son:

1. **Convocatoria:** Se realiza la convocatoria en cada carrera, a través de Directores(as) de Escuela o Jefes de carrera y a través de las redes sociales institucionales.
2. **Postulación online:** Los estudiantes interesados, postulan a través de un formulario virtual elaborado por el Programa Tutores para este proceso.
3. **Preselección:** Cada Encargado(a) de carrera analiza los antecedentes curriculares y de formación de los postulantes, se completa una planilla con datos relevantes, esta incluye, entre otros aspectos, la participación en instancias sociales, manejo de grupos, promedio de notas en Escuela de tutores, con este análisis se preselecciona a quienes cumplen con los requisitos.
4. **Entrevista:** Se realiza una entrevista con los preseleccionados, la cual tiene por objetivo evaluar las habilidades sociales, principalmente de comunicación, además de conocer detalles de su motivación para cumplir el rol de tutor(a)
5. **Selección:** Luego de realizada la entrevista, se otorga puntaje a cada postulante en los ítems evaluados, se jerarquiza según el puntaje obtenido, se envía a Director(a) de Escuela o Jefe de carrera, el cual procede a realizar la elección final de los tutores(as) para su carrera.

Tal como se señala en el esquema de la Escuela de Tutores (Fig. 1), la formación de éstos se inicia anterior a su postulación y la metodología implica la realización de talleres prácticos, donde los estudiantes construyen el aprendizaje que les permite cumplir su rol, es decir motivar, orientar y acompañar a los estudiantes de primer año durante el proceso de adaptación a la vida universitaria, realizando tutorías que apuntan al trabajo en cada uno de los componentes del Programa Tutores que inciden en la retención de estudiantes; Inducción y adaptación, Reforzamiento académico, Estrategias de aprendizaje, Competencias genéricas y Motivación y orientación.

Asignaturas de la Escuela de Tutores

Escuela de tutores I: Taller de formación de tutores: Tiene como propósito formar a los estudiantes de la Universidad que más adelante postulen en forma voluntaria a participar como Tutores de los estudiantes que ingresan a primer año, busca introducirles en el conocimiento de la metodología del Programa Tutores y en la competencia genérica de Trabajo Colaborativo, competencia base para el trabajo como tutor. El foco, en cuanto a resultados de aprendizaje, está puesto en el análisis de la metodología del Programa Tutores y el Modelo Educativo de la Universidad, así como también, distinguir las características de los estudiantes iniciales, conocer la red de apoyo institucional y aplicar, de forma simulada, el diseño de una tutoría. Tributa a la competencia genérica de “Trabajo colaborativo”, del perfil genérico de la Universidad del Bío Bío.

Escuela de tutores II: Práctica para la ejecución de tutorías: Esta asignatura tiene el propósito de formar a los estudiantes de la Universidad que en forma voluntaria participan como Tutores de los estudiantes que ingresan a primer año. A través de metodologías activas, seminarios y talleres grupales, se busca dotar de herramientas prácticas a los Tutores, para que diseñen y apliquen estrategias de apoyo académico y psicosocial con los estudiantes iniciales durante las sesiones de tutoría del primer semestre lectivo. Los resultados apuntan al manejo de estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio y gestión del tiempo, aplicar técnicas de reforzamiento académico y trabajo colaborativo para potenciar el aprendizaje a través de la comunidad de aprendizaje que constituye el grupo de tutoría. Tributa a la competencia genérica “Disposición para el aprendizaje” del perfil genérico UBB.

Escuela de tutores III: Proyecto de tutoría: Esta formación busca afianzar el desarrollo de competencias y habilidades que los estudiantes han ido potenciando en su quehacer como tutores y las formaciones anteriores de la Escuela, focalizando en aquellas que les permitan acompañar a su grupo de tutorados, estudiantes de primer año que cursan el segundo semestre. El foco está puesto en el diseño de un proyecto de tutoría, considerando las necesidades de los tutorados de cada carrera, con el fin de desarrollar autonomía académica. Tributa a la competencia “Capacidad emprendedora y liderazgo” del perfil genérico.

La realización de capacitaciones y seminarios ha logrado fortalecer las capacidades de los estudiantes tutores, otorgando las bases teóricas, procedimentales y actitudinales para el acompañamiento que éstos llevan a cabo con los estudiantes de primer año.

Desde el año 2016 se ha avanzado en la articulación de esta Escuela a través de un Diplomado para estudiantes tutores, el cual valida las formaciones ya realizadas y genera módulos conducentes a complementar la formación de éstos en temáticas de autoaprendizaje,

colaboración, uso de tics para potenciar el aprendizaje autónomo, y metodologías activas de enseñanza en contexto de pares.

Diplomado “Gestión para el aprendizaje y cambio”

El objetivo del diplomado es desarrollar habilidades que permitan gestionar procesos de autoaprendizaje en equipos de trabajo en contextos académicos y profesionales. Se dicta una versión piloto durante el primer semestre del 2016 y segundo semestre 2017, con una carga académica de 200 horas, de las cuales 96 corresponden a horas presenciales, y 104 a horas de trabajo autónomo.

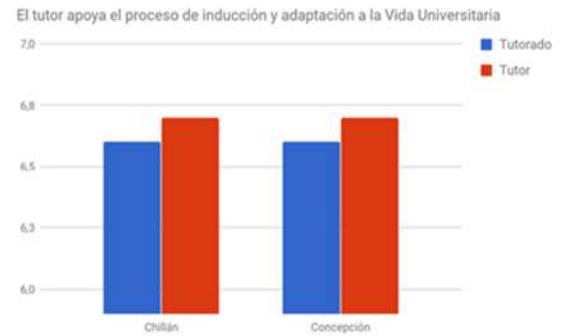
El Diplomado “Gestión para el aprendizajes y cambio” se ofrece de manera abierta a los estudiantes de cursos superiores de la Universidad del Bío-Bío, los destinatarios son principalmente tutores, ayudantes, y estudiantes interesados en el desarrollo de autoaprendizaje y el acompañamiento de procesos de formación de pares en el contexto académico y futuro contexto profesional.

En cuanto a los módulos de formación, estos son tres; 1. Aprendizaje colaborativo (36 hrs. de formación), el cual tiene por objetivo analizar diversos paradigmas del aprendizaje para la incorporación de herramientas de aprendizaje colaborativo en la gestión, 2. Aprendizaje y cambio para el desempeño profesional (36 hrs. de formación), el cual busca que los estudiantes diseñen una planificación estratégica sustentada en una mirada sistémica que les permita generar cambios en sus contextos profesionales, 3. Gestión y tecnologías para el aprendizaje (45 hrs. de formación), donde los estudiantes ejecutan un proyecto con impronta de aprendizaje colaborativo que aporte mejoras y cambios en un contexto social y laboral.

Además de los 3 módulos descritos, se incluyen 2 talleres de articulación, con duración de 6 horas cada uno, los cuales se llevan a cabo en distintos momentos del diplomado y corresponden a la evaluación de producto, el 1° busca que los estudiantes diseñen actividades de aprendizaje coherentes con su quehacer, aplicando los conocimientos adquiridos en los talleres, el 2° se orienta al diseño del trabajo de titulación y se realiza al finalizar los 3 módulos, en él los estudiantes concretan el diseño de un proyecto que integre lo construido en el diplomado.

La metodología que se emplea en el diplomado es coherente con lo aplicado en la formación de los estudiantes a través de la Escuela de tutores, es decir, se basa en la co -construcción del aprendizaje, a través de metodologías activas, potenciando el pensamiento crítico y pro actividad de los participantes, en un ambiente de valoración de la propia experiencia y los conocimientos previos como base para la construcción de nuevos saberes.

Para el diseño e implementación del diplomado, el Programa Tutores se ha articulado con la Unidad de Formación Integral (UFI) y el Área de desarrollo pedagógico y tecnológico (ADPT) de la Unidad de Gestión Curricular de la Universidad del Bío Bío, esta articulación implica la validación del diplomado en cuanto a su carga académica, diseño curricular y secuencia pedagógica.



3. PRINCIPALES RESULTADOS, EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO TUTORES

La metodología de evaluación de los tutores, que cursan las escuelas 2 y 3, incorpora elementos formativos y de gestión de sus tutorías, esto se realiza a través de un portafolio de aprendizaje, y heteroevaluación, es decir; cada tutor lleva registro de las tutorías realizadas, la planificación de la transferencia de las capacitaciones de la Escuela de tutores, y evidencias de su labor a través de un portafolio, y por otra parte, los tutores se evalúan en 360°, heteroevaluación, donde a través de rúbricas de desempeño, los tutores se autoevalúan, los coevalúan sus pares de la carrera (sus tutorados), el Director(a) de Escuela o Jefe de carrera y el Encargado(a) de carrera del Programa Tutores. La evaluación obtenida, condiciona la continuidad de los tutores en el semestre siguiente, transformándose en una calificación en escala de 1 a 7 donde 4 es el mínimo de aprobación.

Algunos de los resultados más relevantes se detallan a continuación.

Tabla 1. Evaluación gestión de tutores, año 2015

Evaluación Gestión 360° 2015			
E.C	D.E / J.C.	Autoev	Ev. Tutorados
6,2	6,3	6,4	6,5



*E.C = Encargado(a) de carrera
 *D.E / J.C= Director(a) Escuela o Jefe de carrera

Como se puede observar, la evaluación más alta obtenida por los tutores en cuanto a su gestión, la reciben de los estudiantes iniciales de sus carreras (tutorados), lo que nos indica la valoración positiva que éstos tienen del rol que cumplen sus tutores pares.

Para el año 2017 primer semestre puede detallarse los siguientes resultados:



Gráfico 1: motivación y orientación del tutor respecto de la carrera a la vida universitaria



Gráfico 2: Apoyo del tutor al proceso de inducción

En los gráficos 1 y 2 se aprecia la mejor valoración de los tutores que de sus tutorados en cuanto a su aporte a la motivación con su carrera y al proceso de Inducción

Gráfico 3: Trabajo colaborativo en los grupos de tutoría competencias

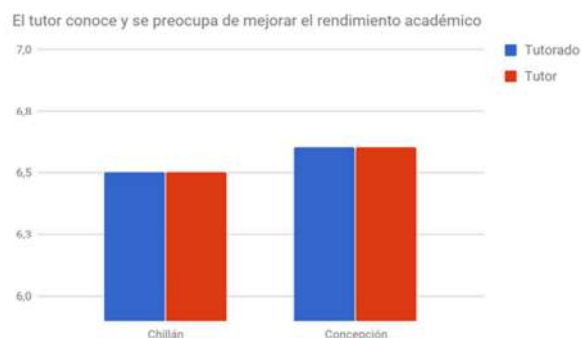
Gráfico 4: Contribución del tutor al desarrollo de

En los gráficos 3 y 4 se aprecia la mayor valoración que los estudiantes de primer año (tutorados) dan al aporte de los tutores en cuanto al trabajo colaborativo y al desarrollo de competencias.

Gráfico 5: Contribución del tutor a las estrategias de aprendizaje de los tutorados



Gráfico 6: Aporte del tutor al rendimiento académico



En los gráficos 5 y 6 se aprecia la valoración homogénea que hacen los tutorados y tutores al aporte en las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de las tutorías

3. CONCLUSIONES

Como puede verse, los resultados obtenidos por los tutores en general son buenos, destacan en la percepción de sus tutorados sus capacidades para desarrollar el trabajo colaborativo, el desarrollo de competencias personales y sociales y las estrategias de aprendizaje lo que apoyaría la eficacia de los procesos formativos llevados a cabo con ellos que apuntan justamente a estas competencias.

La evaluación realizada a los estudiantes tutores y la valoración que los actores del proceso realizan en torno a su desempeño, evidencia que tanto el proceso de selección basado en el análisis curricular y evaluación de habilidades sociales, como la formación previa de éstos y durante el cumplimiento del rol de tutor, permite llevar a cabo un acompañamiento eficaz en el proceso de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes iniciales, mejorando la tasa de retención y proporcionando una red de apoyo significativa.

Tal como señalan diversos autores, la deserción es un fenómeno multicausal, el que además está mediado por decisiones permanentes que el estudiante toma en base a sus aspiraciones (Quintela 2013), por lo que el abordaje mediante tutorías debe propender a la integralidad del acompañamiento entre pares (Alzate y Peña 2010), esto es particularmente crítico al tratarse los tutores de estudiantes sin una formación destinada a aquello, por lo que la experiencia formativa en torno al desarrollo permanente y sistemático de competencias para el éxito académico bajo la metodología de pares, se presenta como una estrategia necesaria y positiva en este caso. Por lo mismo, en la presente experiencia, ha sido coherente su incorporación a la oferta de formación integral dentro del sistema de créditos transferibles, debido a su contribución al desarrollo de competencias genéricas, particularmente en cuanto a las de trabajo colaborativo y disposición para el aprendizaje.

Referencias

- Alzate, G. y Peña, L. (2010) La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychológica*. Vol.9 (N°1), pp 123-138.
- Bonilla Gutiérrez, C. (2016). La experiencia interdisciplinaria de una tutora de lectura y escritura: metodología y alcances de las tutorías. Presentación, Sexta conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior (VI Clabes). Instituto Politécnico de Quito. Ecuador.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2010). Diagnóstico y diseño de intervenciones de equidad universitaria. Santiago de Chile: CINDA.
- Consejo Nacional de Educación. (2017). Cned.cl. Extraída el 16 agosto de 2017, desde <http://www.cned.cl/>
- Espinoza, E., Gonzalez, M., & Retamal, F. (2015). Escuela de formación de tutores pares: una experiencia para la equidad y calidad de los aprendizajes de la universidad austral de Chile. Presentación, Quinta conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior (V CLABES). Universidad de Talca. Chile.
- Ortiz, D., Barrios, P., & Marisol, S. (2016). ¿Es la tutoría par una estrategia para evitar la deserción?: La perspectiva del tutor. Presentación, Sexta conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior (VI Clabes). Instituto Politécnico de Quito. Ecuador.
- Quintela Dávila, G E; (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy*, () 83-106. Recuperado de <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580008>
- Salazar Torres, J., & Valero Rojas, I. (2016). Valoración del impacto al programa de tutorías y monitorías estudiantiles: Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Presentación, Sexta conferencia latinoamericana sobre abandono en la educación superior (VI Clabes). Instituto Politécnico de Quito. Ecuador.

LA CONTRATAPA DEL ABANDONO: LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA CARRERA DE INGENIERIA EN ALIMENTOS

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

ROUSSERIE, Hilda Fabiana ⁽¹⁾

CIVES, Hugo Rodolfo ⁽¹⁾

GIRALDO, Elida ⁽²⁾

⁽¹⁾ Facultad de Ciencias de la Alimentación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
ARGENTINA

⁽²⁾ Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. COLOMBIA
hildarousserie@hotmail.com

Resumen. Si bien el abandono de los estudios universitarios preocupa al sistema educativo, también lo es la permanencia de los alumnos. Ambos tienen sus consecuencias económicas, laborales, emocionales y sociales que afectan tanto al estudiante, su familia, a la institución y al Estado. Entre abandono y permanencia se establece una interdependencia. Cuando la universidad le ofrece al estudiante la experiencia “de ser y hacerse universitario”, el alumno describe un trayecto a través del cual define su permanencia confiriéndole estabilidad, firmeza, constancia y persistencia en la institución. Para lograrlo se relaciona con diversos actores del ámbito académico, entre los cuales se generan tensiones entre aquellos que permanecen consintiendo la perpetuidad de las prácticas hegemónicas de la institución y entre aquellos que la resisten, en vez de abandonar. La resistencia a los modos instituidos dentro del programa académico como instrumentos de transmisión del conocimiento, ponen a luz una serie de praxis que si bien el alumno no logra resolverlas lo lleva al abandono; por el contrario si las supera logra permanecer en el programa hasta su titulación. Cabe determinar en forma comprensiva y saber en consecuencia, cuáles son las razones por las cuales los alumnos optan por permanecer en el programa. El objetivo del presente trabajo es identificar las razones por las cuales los alumnos permanecen en el programa académico. La metodología adoptada fue diseñada en función de observaciones de conversaciones espontáneas entre alumnos y docentes y entrevistas abiertas a alumnos en curso de la carrera. Los resultados obtenidos en relación a las razones de permanencia son en la mayoría de los casos, el gusto por las ciencias básicas y residir en la ciudad donde se encuentra la facultad. La

razón de permanencia más relevante, por haber afectado a la totalidad de los alumnos, es el trabajo de producción en planta piloto y su vinculación con actividades de extensión. La permanencia los llevo a la mayoría de los alumnos a resistir varios obstáculos, entre ellos, la falta de formación pedagógica de los ingenieros que imparten sus clases respondiendo a un paradigma tradicional de enseñanza, en el que predomina la clase expositiva. Los resultados obtenidos contribuyen a pensar sobre los programas de retención ofrecidos a los alumnos desde la institución, de modo de reforzar aquellos aspectos que respondan a los intereses generales de los alumnos y faciliten la adquisición de nuevos conocimientos y descentralizarlos de los intereses institucionales.

Descriptores o Palabras Clave: Permanencia, Resistencia, Motivos, Sistema Educativo

1. Introducción

La Educación Universitaria tiene su importancia sobre los beneficios financieros personales que les proporciona la ocupación profesional, también contribuye al desarrollo del potencial de la persona lo que le permite ayudar y servir a mucha gente, siendo estos últimos aspectos los de mayor relevancia para la vida comunitaria. De allí la preocupación sobre la problemática del abandono de la misma, dado que se puede decir que existe una relación directa entre nivel educativo de un país y el nivel de pobreza de dicha nación. Cuando un país tiene más gente educada, menos pobreza tendrá, (González, 2005; Álvarez Pérez, et al, 2006; Matviuk, 2011).

Si bien el abandono de los estudios universitarios preocupa al sistema educativo, también lo es la permanencia de los mismos. Ambos tienen sus consecuencias económicas, laborales, emocionales y sociales que afectan tanto al estudiante, su familia, a la institución y al Estado. Entre abandono y permanencia se establece una interdependencia, de modo que el análisis y estudios previos sobre el abandono, nos ofrecen un importante aporte sobre los estudiantes que permanecen y se gradúan (Fonseca y García, 2016; Díaz Peralta, 2008)

El abandono universitario en las carreras científicas y técnicas se concentran en el primer año y sobre todo en el primer curso, debido posiblemente a deficiencias en el área de las matemáticas, (Latiesa, 1992) a diferencia de las carreras de Ciencias Sociales y Letras, donde el abandono se distribuye más a lo largo de varios años en el transcurso del cursado de la carrera, (Latiesa, 1995). Sobre este rasgo característico, se puede decir que en Argentina ocurre algo similar, lo que conlleva a alcanzar una menor fracción de graduados en las carreras de Ciencias Aplicadas y Básicas en comparación con las Carreras Ciencias Sociales y Humanas, según muestra la figura 1. En Argentina se estima que en las universidades nacionales solo el 12% de los estudiantes que ingresan se gradúa.

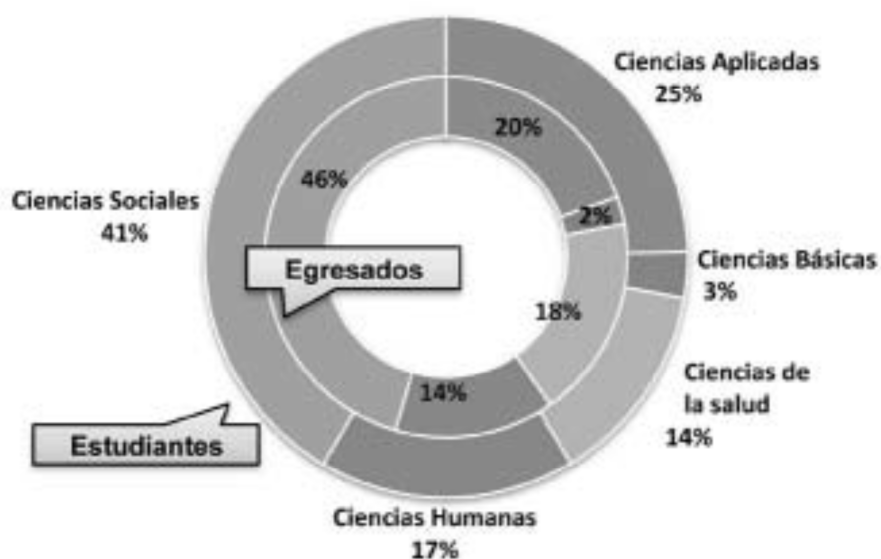


Fig. 1. Estudiantes y egresados de títulos de pregrado y grado según rama de estudio. Año 2013

Fuente: Departamento de Información Universitaria-SPU

De acuerdo a lo observado en la figura anterior, se puede decir que del total que ingresan a las universidades en Argentina solo una menor fracción logra permanecer hasta su titulación. Además, este fenómeno alcanza mayor impacto en las carreras en las que se encuentran incluidas las ingenierías, entre ellas la Ingeniería en Alimentos. El nivel de permanencia que revelan las estadísticas en el programa de Ingeniería en Alimentos, es muy similar a las que se presentan a nivel Nacional (AUSAL, 2017)

En el contexto Latinoamericano la Argentina tiene la tasa bruta de escolarización superior más alta, dado que en el año 2010 alcanzó el 50 por ciento de los jóvenes. Por eso se afirma que el argentino es el sistema de educación superior de la región más avanzado en el proceso de masificación, a la vez el más diversificado en cuanto a su base institucional, y predominantemente público desde el punto de vista de la composición de la matrícula. (García de Fanelli, 2005). Si bien la matrícula se ha expandido a un ritmo considerado a lo largo de todo el siglo XX y comienzo del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7% anual, en la actualidad, presenta una población estudiantil crecientemente heterogénea en su formación sociocultural y en su composición sociodemográfica (sexo, edad), siendo un desafío avanzar hacia la inclusión, manteniendo la calidad educativa en un contexto socioeconómico de creciente desigualdad, donde los estudios superiores desaparecen del horizonte de expectativas de miles de jóvenes año a año (Arana, 2009)

El fenómeno del abandono y la permanencia están en una marcada relación con el marco general que comprende el sistema de Educación Superior, una relación caracterizada por sus prácticas educativas que remarcan, en muchas ocasiones, una brecha que puede obstaculizar un ajuste académico o provocar en el peor de los casos

una exclusión de aquellos estudiantes sin el capital cultural “correcto” (Berger, J., 2000). Según Ezcurra (2007), existe una cuestión nodal en las universidades, es decir, si estas ignoran o descuidan ese déficit de capital y siguen así una lógica de reproducción de desigualdad, o si por el contrario, intentan minimizar u ocultar tal acción reproductora a través de sus prácticas educativas. En este sentido, hace referencia a Pierre Bourdieu (2003) quien reclama una “pedagogía racional”, una enseñanza que tome en cuenta dicha desigualdad cultural socialmente condicionada. Una “pedagogía” fundada en una sociología de las desigualdades culturales.

En este contexto, la universidad juega un papel clave en la construcción de la modernidad como principal motor de la ciencia y la investigación, y en consecuencia, como productora de conocimiento socialmente significativo y promotora del cambio y la innovación; siendo las ingenierías un sector social del conocimiento que juega un papel preponderante en esta construcción (CONFEDI, 2010). Dada la importancia que se le atribuyen a las ingenierías en estos aspectos, es que se considera necesario promover diversos estudios para el abordaje de los fenómenos del abandono y la permanencia. En este sentido, existen variados estudios en los que predomina el aporte de datos estadísticos sobre la realidad de ambos fenómenos pero en general no se cuenta con información sobre las relaciones causales con sus rasgos ponderados, es decir las causas que inciden sobre los resultados que de él derivan. Aparecen datos sobre número de ingenieros recibidos por habitantes por año, evolución de matrícula en las carreras de ingeniería, tasa de graduación, entre otros aspectos cuantificados, (Montequín, 2012).

Los aspectos cuantitativos no son los únicos a considerar cuando se trata de investigar sobre el abandono y la permanencia de los estudiantes en la universidad, también deben tenerse en cuenta otros aspectos relacionados con las vivencias y las prácticas de las personas que habitan el ámbito académico, que hacen que los estudiantes decidan continuar o abandonar. En esta línea de consideración, es de relevancia el trabajo que se realiza desde la Asociación Universitaria del Sector Alimentario (AUSAL), en el que se ha comenzado un trabajo en red que facilita el intercambio entre las diversas instituciones lo que permite ir vislumbrando algunas causas de estas problemáticas, que si bien son generales en la universidad, tienen sus particularidades afectadas en el contexto en las que emergen (Ordoñez et al, 2010; Roberti, 2011)

Teniendo en cuenta que aun existe una escasa información sobre las causas del abandono y la permanencia de los estudiantes en las carreras de ingeniería, se ha determinado como objeto de estudio conocer las razones o las causas que promueven la permanencia de los alumnos en el programa de Ingeniería en Alimentos.

Según los registros obtenidos por la Secretaria Académica de la Facultad en Ciencias de la Alimentación, en estudio, aparecen los niveles porcentuales de abandono para el primer año de la carrera y el nivel porcentual de alumnos graduados respecto de la

población estudiantil total del programa. Estas estadísticas existentes en la institución, no alcanzan para comprender y explicar el desbalance que existe entre los alumnos que ingresan en el sistema y los que egresan; es necesario avanzar hacia una metodología que nos permita comprender los fenómenos del abandono y la permanencia; y lograr describirlos en relación al contexto en el que se desarrollan.

2 Metodología

Para llevar a cabo el presente trabajo se ha seleccionado una metodología cualitativa, atendiendo los aportes que sustenta el Paradigma comprensivo-naturalista-interpretativo. El objetivo es comprender e interpretar, desde una visión holística, las narrativas de los alumnos investigados, entendidos como sujetos reflexivos y pensantes.

La investigación cualitativa, según Norman Denzin e Yvonna Lincoln, la definen de la siguiente manera: “se caracteriza básicamente por estudiar los fenómenos en su contexto natural, intentando encontrar el sentido o la interpretación de los mismos a partir de los significados que las personas les conceden”, (Berenguera Ossó, et al, 2014) La investigación narrativa viene a negar la distancia entre investigador y objeto investigado, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad, (Bolívar Botía, 2002). Este modo de abordaje permite explorar lo que se quiere comprender, lo que expresa esa cierta ignorancia, ese supuesto desconocimiento, tratando de develar qué es lo que nos está queriendo decir el sujeto con sus silencios, sus gestos, sus no *decires* y sus *decires* (Schettini y Cortazzo, 2015)

La interacción con la realidad mediada a través del lenguaje, nos permite trabajar sobre el supuesto de que existe un mundo por comprender y que es posible en la comprensión de lo que expresa el otro en el uso de sus códigos, costumbres y su propio lenguaje. En este sentido se trabaja sobre la hipótesis de que existen significados de los alumnos que son los que les permiten permanecer o no en el programa de ingeniería, significados que de ser interpretados aportan un componente más en la comprensión de la compleja realidad institucional ante el abandono y permanencia de los alumnos en la misma.

En el marco del paradigma considerado se proponen entrevistas abiertas no estructuradas del tipo *profundas* («no dirigida», según Ander-Egg, 1982), personalizada para el grupo de alumnos que permanecen en el cursado de la carrera de ingeniería, particularmente los alumnos que cursan los dos últimos años del programa. Para ello se trabajó con un grupo que conformaron un total de 42 alumnos, 22 de ellos cursan actualmente el cuarto año de la carrera y el resto el último año. Este último grupo, en su totalidad están trabajando sobre la formulación del proyecto final, que es parte de la currícula para su egreso como ingeniero en alimentos.

La entrevista, en general, puede ser considerada como el más antiguo método de recolección de información acerca del hombre en todos sus contextos, porque se basa en una antigua capacidad y adquisición evolutiva humana: el lenguaje, entendido este como lenguaje hablado, habla, lenguaje verbal, (Pérez, 2005). La entrevista profunda es, “de carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora” (Sierra, en Galindo, 1998). El sujeto es explorado en un asunto directamente relacionado con él, y se le estimula para que exprese con absoluta libertad sus sentimientos y opiniones acerca del punto tratado.

Para la recolección de la información a través de las entrevistas, se procedió a invitar a cada uno de los alumnos, en forma individual, a una charla informal para conversar sobre su experiencia como alumno en el programa de ingeniería en alimentos y comprender así las razones de su permanencia en el mismo. En cada uno de los encuentros se les explicó el objetivo de la entrevista y se les informó que la misma sería grabada para facilitar una construcción espontánea y natural de la información a partir de una pregunta general, en la que no tienen medido el tiempo y el espacio para responderla. Además, se les explicó que las preguntas están enmarcadas en el objetivo de un trabajo de investigación contextualizado exclusivamente en el programa de la ingeniería en alimentos, de modo de evitar grandes desviaciones en las respuestas o comentarios de los alumnos entrevistados.

Para el diseño de las preguntas se tuvo en cuenta que las mismas estuvieran contextualizadas en el programa y presentadas dentro de una secuencia en la que la primera de ellas fuera abierta y general de modo que el alumno se sitúe en la temática a tratar y de ese modo familiarizarse con la situación de la entrevista. Luego las preguntas siguientes fueron poco a poco concentrándose en temas o aspectos claves a tratar en la investigación, las que permitieron recabar una información más profunda. Entre las preguntas pensadas con estas características se consideraron las siguientes: ¿Cómo ha sido su experiencia en esta carrera?, ¿Cuáles crees que fueron los motivos para elegir esta carrera?, ¿Qué es un ingeniero para vos? y ¿un ingeniero en alimentos en particular?, ¿Cómo crees que pueda ser tu trayectoria para llegar a ser un ingeniero en alimentos?, ¿Qué relación encontrás entre el perfil del alumno y el perfil del egresado de la carrera?, ¿Pensaste en algún momento dejar la carrera? y ¿En qué momentos?, ¿Cuáles son algunos de los problemas que han surgido durante el cursado de la carrera?, ¿Conoces las estrategias que realiza la universidad para promover la permanencia de los estudiantes?, ¿Qué expectativas de trabajo tenés como futuro ingeniero? y ¿Hay algo más que quieras agregar?, entre otras que fueron surgiendo durante la conversación.

3 Resultados

Del grupo de alumnos entrevistados, que aun siguen cursando en la carrera, un 81% manifiesta que tienen gusto por las ciencias básicas, especialmente física y química. Un 65% de ellos residen en la ciudad donde se encuentra la facultad y por motivos económicos continúan en el programa porque además la formación específica en ingeniería en alimentos les permite colaborar en el asesoramiento de emprendimientos familiares sin tener que afrontar costos adicionales de honorarios profesionales.

La totalidad de los alumnos entrevistados expresan de diferentes modos sus momentos de angustia y desorientación experimentados en su primer año de cursado, casi hasta finales del segundo año; lo que causó en ellos muchas dudas sobre su permanencia en el programa. De igual manera todos ellos dicen que siguen porque desde el momento que ingresaron a la planta piloto sintieron que eso era lo que querían para su futuro, a pesar de todos los momentos angustiantes por los que debían pasar para llegar a formalizar el cursado de las industrias en dicha planta. Para esto último debían llegar al cuarto año de la carrera. Cabe destacar que estas primeras experiencias en planta fueron propuestas por actividades no curriculares de extensión y del centro de estudiantes. Estas actividades en planta piloto han devenido en diversos trabajos propuestos, diseñados, planificados y llevados a cabo por los alumnos, en los que en general los ha movilizado un sentido de compromiso social y a través de los cuales han encontrado una “*no estructura del aula*” donde el conocimiento es posible, un conocimiento basado en el intercambio de diversas disciplinas.

Cuando se les preguntó cuales eran las situaciones angustiantes el 95% de los alumnos entrevistados contestaron que al principio no entendían nada porque nadie les explicaba nada, sumado a que ellos no sabían administrar los tiempos académicos y las clases teóricas en su mayoría eran muy desordenadas y solo expositivas; esto se traducía en un desaprovechamiento de los trabajos en los laboratorios porque no lograban relacionar lo teórico con lo práctico y muchos menos (muy lejos) con la industria. Hoy se dan cuenta que a muchos de los docentes les falta una formación pedagógica y que la mayoría de ellos se dedican a la investigación o a la industria y le restan importancia al trabajo de la docencia. Ya casi todos ellos cursando los últimos dos años del programa dicen que han resistido muchas cosas que para ellos no están bien, y deberían cambiar, para lograr llegar a terminar el cursado. Además, agregan que muchas veces “*agachan la cabeza*” porque llevan las de perder mientras son alumnos.

Además, se les preguntó sobre lo aprendido en las actividades en planta propuestas por ellos; la totalidad de los alumnos manifiestan haber logrado conocerse entre ellos y potenciar lo que cada uno trae consigo, siempre en el marco de la ingeniería, y así aprender del otro y descubrir que el compromiso social ha ido reforzándose en cada

una de esas actividades. Aprendieron a organizarse, plantearse un objetivo, revisar marcos teóricos o consultar a los profesores referentes sobre el tema, y esto ha contribuido en su rendimiento académico en comparación a otros tiempos en que esas habilidades y competencias las lograban recién en el ámbito del trabajo.

Cabe destacar que algunas de las actividades realizadas por los alumnos del programa son las siguientes: producción, abastecimiento y distribución de alimentos en situaciones de emergencia local provocada por inundaciones logrando una red solidaria a nivel nacional; un día de intercambio cultural denominado “*Alimentando la cultura*” donde organizan un festival en el que ofrecen espacios de pintura, música, literatura, fotografía, entre otros y venta de alimentos producidos en la propia planta piloto; entre ellos una cerveza artesanal que la producen en el marco de un proyecto de desarrollo de producto que ha sido el hilo conductor del trabajo final para graduarse de ingenieros. Lo recaudado en dicha jornada es destinada a instituciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

4 Conclusiones

Si bien este trabajo de investigación sobre el tema del abandono y la permanencia en la universidad tiene aun mucho por recorrer, se puede decir, de acuerdo a los resultados obtenidos en el presente trabajo, que las razones de permanencia de los alumnos en el programa de ingeniería en alimentos no aparecen explícitos en los informes estadísticos acerca de la deserción y continuidad en dicha carrera.

Queda de manifiesto que en la institución en la cual se realizó el estudio existen prácticas de reproducción del conocimiento basadas en un paradigma tradicional de la enseñanza, teñido aun de positivismo, producto de una hegemonía instaurada en la universidad desde hace mucho tiempo a la cual el alumno resiste para lograr reconfigurarlas. Para ello se vale de algunos intersticios que existen en la institución para poner en tensión, en muchas ocasiones, ambos modos de pensamientos, por un lado los estudiantes intentando una revisión crítica y consecuentemente tratando de buscar propuestas de aprendizaje fuera del modelo áulico tradicional y por otro los docentes tratando de sostener modos lineales en la reproducción del conocimiento. Siendo esto último en muchas ocasiones un obstáculo para que el alumno logre construir la idea discursiva de que el ingeniero, en particular el ingeniero en alimentos, alcance el perfil profesional capaz de colaborar de modo creativo y crítico en las soluciones de diferentes problemáticas de la sociedad. De este modo, cuando los alumnos dan cuenta de sus razones por las cuales permanecen, se permea que la formación del ingeniero está fuertemente centrada en una reproducción de conocimiento técnico y muy alejada de su relación con lo social o lo cultural, lo que se traduce al final de la carrera en aspiraciones individuales tratando de insertarse en una gran industria.

Por último, se concluye que la institución en su proceso de construcción no ha logrado aun ofrecer programas de retención flexibles entre los propios intereses de la institución y los del otro, para ello es necesario atender la interpelación de la realidad del aula de modo de mejorar el bienestar en el estudiante. En este sentido es de relevancia repensar algunas prácticas desde el programa de retención y ofrecer actividades curriculares en la que los alumnos desde su ingreso al programa de ingeniería participen de actividades que se vienen desarrollando desde el Centro de Estudiantes y desde la Secretaría de Extensión. Pensar en esto y lograr llevarlo a cabo, a nuestro entender, fortalecería las propuestas que vienen desarrollando los alumnos en carrera en la planta piloto, como también, contribuir al sentido de pertenencia del alumno que ingresa, no sólo a pertenecer a la institución sino que además logre una construcción colectiva de su propio futuro como profesional de la ingeniería en simultaneo a su formación técnica que le ofrece la Universidad.

5 Agradecimientos

Agradecimiento al Doctor Hugo Cives perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Alimentación de la Universidad de Entre Ríos, Argentina; y a la Doctora Elida Giraldo, perteneciente a la Universidad de Antioquia, Colombia.

6 Referencias

- Álvarez Pérez, P., Cabrera Pérez, L., González Afonso, M. C. y Bethencourt Benítez, J. T. (2006) Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma* V.27 (1)
- Ander, E. (1982). Técnicas de investigación social. Alicante. España. Editorial: Humanitas.
- Arana, M., Bianculli, K. y Uriondo, E. (2009). Argentina. Sitio web: <http://nulan.mdp.edu.ar/1435/1/01256.pdf>
- AUSAL (2017) Asociación Universitaria del Sector Alimentario. Argentina: Sitio web: <http://ausal.org/encuentroquimica/>
- Berenguera Ossó, A. Fernández de Sanmamed MJ, Pons M, Pujol E, Rodríguez D y Saura S. (2014). Escuchar, Observar Y Comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa. Barcelona. España. Editado por Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).
- Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 4 (1).
- CONFEDI (2010) La formación del ingeniero para el Desarrollo Sostenible. Aportes del CONFEDI. Congreso Mundial de Ingeniería 2010. Sitio web: www.utn.edu.ar/static/files/5727c302957c121e00876235/download
- Díaz Peralta, Ch. (2008) Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos* XXXIV, V 2, p 65-86.
- Ezcurra, A. M. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuaderno de Pedagogía Universitaria 2. San Pablo. Brasil. Editado por la São Pablo.
- Fonseca, G. y García, F. (2016) Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista Educación Superior* vol.45 (179)

- Galindo. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México. Compilación. Addison Wesley Longman.
- González, L. E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean. IESALC- UNESCO. Sitio web: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318975876Estudio%20sobre%20la%20repitencia%20y%20desercion%20en%20la%20educacion%20superior%20chilena.pdf>
- Latiesa, M. (1992). La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos. Medida del rendimiento académico a través del abandono de carrera. Madrid, España. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Latiesa, M. (1995). Tipología y causas de la deserción universitaria y el retraso en los estudios, Universidad de Granada, España, Sitio web: <http://dialogo.ugr.es/antiores/dial05/11-5.htm>
- Matviuk, S. (2011). Entrevista Dr Sergio Matviuk. Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=HFtVPXf84>
- Montequín, A., Nápoli, F. y Oliveto, G. (2012). El ingreso y la permanencia en el primer año de las carreras de ingeniería de la utn-frba. Estudio de caso: cohorte 2011. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad. Argentina. Sitio web: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116099/29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ordóñez, A., Roberti, A., Tamaño, G., Pece, N., Arraiz, G. y Cantalupi, A. (2010) AUSAL: Actividad académica en red en carreras de ingeniería de alimentos. Argentina. Sitio web: <http://ausal.org/>
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros* V.8 (22)
- Roberti, A. (2011) La enseñanza de la ingeniería en alimentos como un aporte al desarrollo del país. Argentina. Sitio web: <http://ausal.org/>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015) Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. La Plata. Argentina. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

UN PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS DESDE LA VISIÓN DEL ESTUDIANTE

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria

CASTRO, Floriselva

DURÁN, Enrique

URBIETA, Elsa

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca - MÉXICO

dfie.uabjo@hotmail.com

Resumen. El presente trabajo pretende conocer la opinión de los estudiantes respecto al Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) el cual fue implementado institucionalmente en el año 2010, consideramos necesario tener un referente desde la visión del estudiante para medir el impacto del programa que nos proporcione elementos que permitan actualizar el PIT acorde al modelo educativo y al Plan Institucional de Desarrollo 2016 - 2020 de la UABJO desde la visión del Sistema de Educación Superior para el siglo XXI, que se caracteriza en que las instituciones educativas deben centrar su atención en la formación integral de sus estudiantes y contar con programas que se ocupen de este objetivo, desde antes de su ingreso hasta después de su egreso y buscan asegurar la permanencia, así como el desarrollo integral del estudiante. La evaluación del PIT a través de la información obtenida en la muestra representativa a los estudiantes se realiza con miras a mejorar, planificar y sistematizar el programa, con la finalidad de apoyar y formar a los estudiantes en aspectos que incidan en su desarrollo personal y profesional, como es la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el mejoramiento de sus procesos académicos y sus expectativas de éxito profesional contribuyendo así a la formación integral del estudiante.

Descriptores o Palabras Clave: Política Institucional, Tutoría, Evaluación, Integración Universitaria, Acción Tutorial.

1. Introducción

De acuerdo con los referentes institucionales, tanto nacionales como internacionales, que se han establecido en el proceso formativo de un acompañamiento integral, la UABJO considera a éste como las acciones de apoyo al estudiante que se realizan para atender oportunamente las necesidades físicas, emocionales, sociales, cognitivas, afectivas que constituyen las dimensiones del ser humano y que favorecen la identidad e integración al contexto universitario, asegurando su permanencia y egreso exitoso. Es deber de las Instituciones de Educación Superior (IES) de nuestro país, establecer acciones para que el estudiante cuente con el acompañamiento que requiere para su formación integral y que engloba la participación de directivos, docentes, administrativos y especialistas en cada una de las dimensiones de la formación integral. El compromiso institucional incluye el reconocimiento de la multiculturalidad y diversidad de cada estudiante, a través de la implementación de programas y proyectos (tutoría, asesoría, apoyo psicológico, cultura física, empleabilidad-emprendedurismo) que contribuyan a su integración en la vida universitaria. La tutoría optimiza el tránsito del estudiante por la universidad, requiere de la participación y compromiso de los agentes participantes: docentes, estudiantes, personal administrativo, servicios de apoyo y padres de familia. En nuestro país las tutorías iniciaron su sistematización a partir del año 2000 cuando la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) define a la tutoría como “el proceso de acompañamiento de tipo personal a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, reflexión y convivencia social” (Romo, 2011). En el año 2004, en el marco de los programas de apoyo a la mejora de la calidad educativa, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca lleva a cabo cursos, talleres y foros para fortalecer las tareas académicas con el objetivo de implementar los programas de tutoría en cada una de las unidades académicas, para transitar de un paradigma educativo centrado en la enseñanza a otro cuyos objetivos centrales son el aprendizaje de los estudiantes y una mayor pertinencia social de la institución, según datos del Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en el año 2006 el 72% de las unidades académicas impartía algún tipo de tutoría y el 93% contaba con alguna forma de control y seguimiento de las actividades tutoriales, siendo el mayor número de beneficiados los becarios del Programa Nacional de Becas en Educación Superior, quedando al margen el resto del alumnado, en el 2010 ante la falta de un Programa Institucional que delimite el trabajo tutorial que se realiza en cada una de las facultades, escuelas e institutos de la UABJO y como respuesta al modelo educativo, el cual prioriza la atención integral del estudiante, la diversificación de la oferta educativa y el fortalecimiento de la educación continua, abierta y a distancia, se define el Programa

Institucional de Tutorías, considerando que el alumnado universitario presenta entre otras dificultades: problemas de aprendizaje, de adaptación al medio universitario y problemas personales que inciden en su rendimiento académico. Por lo anterior, se implementa el Programa Institucional de Tutorías que tiene como objetivo contribuir al proceso de la formación integral de la comunidad estudiantil a partir de un servicio tutorial individual o grupal, que eleve la calidad educativa y favorezca su integración profesional de manera asertiva a las demandas de la sociedad actual. Para garantizar el correcto desarrollo del Programa Institucional de Tutorías es fundamental el seguimiento y evaluación del mismo, para conocer la opinión de los coordinadores de tutoría de cada unidad académica, de los tutores y alumnos tutorados, los beneficios de la investigación serán tanto para alumnos como para la institución educativa pública más importante del Estado de Oaxaca que oferta servicios educativos a 22 973 estudiantes en 38 licenciaturas, 4 carreras técnicas, una instructoría, 30 maestrías y 8 doctorados (UABJO 2016) atendidos en el nivel medio superior al 22.4%, en superior al 76.7 % y posgrado el 0.9% ya que sabiendo cómo se ha venido implementando el PIT, podremos conocer sus debilidades y fortalezas que conlleven a tomar acciones en pro de la actualización del PIT y de todos los actores involucrados en un programa de este tipo.

2. Desarrollo

2.1. Material y método

Para la investigación se llevó a cabo un estudio transversal, la muestra determinada para la investigación fue de un 10% de la población objeto de estudio (estudiantes); se elaboraron dos encuestas tituladas “Evaluación del Programa Institucional de Tutorías”, la cual fue revisada por tres especialistas relacionados con la temática. Estas encuestas estuvieron integradas de 20 reactivos tipo likert e incluyó las siguientes áreas específicas a investigar: conocimiento de los tutorados sobre el programa; desempeño de los tutorados en el programa, desempeño del tutor en el programa e impacto del programa.

Las encuestas se aplicaron en los primeros meses del presente año 2017 con el objetivo de evaluar la opinión de los tutorados y tutores con respecto al PIT, para determinar áreas de oportunidad y de desarrollo para el diseño de estrategias para la mejora del programa, en esta investigación participaron 11 unidades académicas de la UABJO: Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Facultad de Odontología, Escuela de Ciencias, Facultad de Ciencias Químicas, Facultad de Contaduría y Administración, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Sociológicas, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Idiomas, Facultad de Medicina y

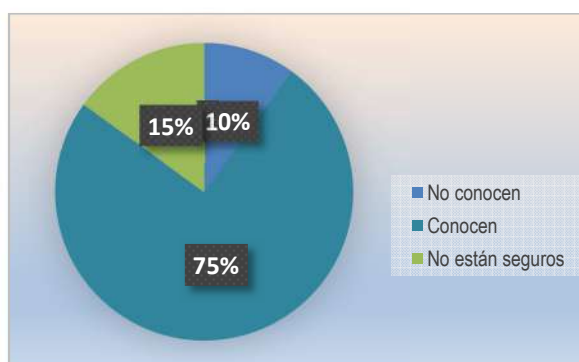
Cirugía y Facultad de Enfermería; cada unidad académica con los Programas de Licenciatura que oferta.

3. Resultados

Para conocer aspectos específicos de la tutoría, es necesario comenzar midiendo el nivel de conocimiento que los estudiantes tienen en relación a la existencia un Programa Institucional de Tutorías en la UABJO, es por ellos que la primera pregunta va directamente a medir este dato, los resultados arrojan que el 58% de los estudiantes encuestados demostró no tener conocimiento del PIT, este engloba las orientaciones y lineamientos y se articulan con Plan de Acción Tutorial (PAT) con las áreas de atención a los estudiantes.

Respecto al conocimiento del Programa Institucional de Tutorías como una herramienta de apoyo para su trayectoria académica el 10% respondieron no conocerlo, 15% afirmó conocerlo y el 75% la conoce. Ver Fig. 1.

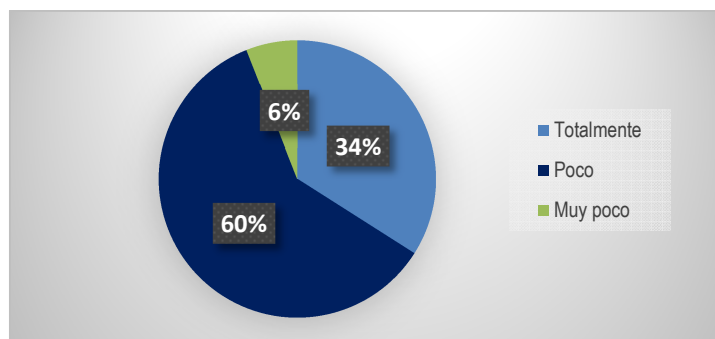
Figura 1. Conocimiento del Programa Institucional de Tutorías



En cuanto a la pregunta sobre las instalaciones, en donde han llevado a cabo las actividades de tutorías, el 30% de los estudiantes declaran que no existían las condiciones favorables para llevarse a cabo, esto se explica porque desde la creación de la infraestructura universitaria no se tenían contemplados espacios para las actividades de tutoría y esto se ha tratado de subsanar con la adecuación de espacios, en la mayoría de los casos cubículos de los profesores/tutores para que brinden un mejor servicio.

Respecto a la pregunta si el programa de tutorías ha contribuido a mejorar la integración a la universidad; el 60% contestó que poco, un 34% considera que contribuyó con su integración, el 6% muy poco. En este sentido se observa la necesidad de contar con mayores elementos que les permita a los tutores identificar las necesidades de atención del estudiante en los ámbitos personales y académicos de tal manera que se logre esa unión con la Universidad. Ver Fig. 2.

Figura 2. Integración a la Universidad



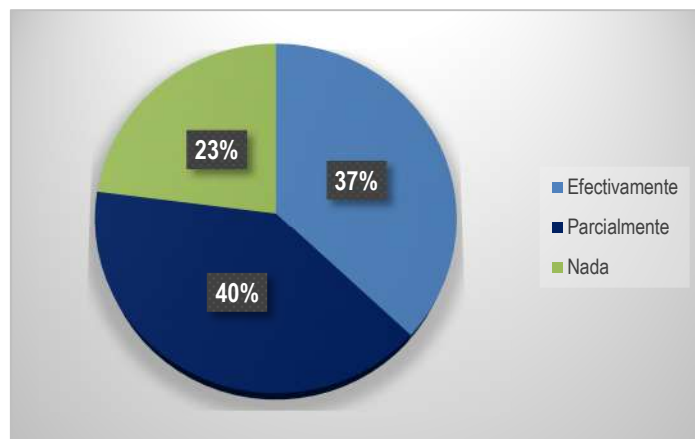
Con referencia a la pregunta si la tutoría ha contribuido a tu desarrollo como persona, el 53% contestó que sí, el 32% muy poco y un 15% no respondió.

Ante el cuestionamiento de que, si el tutor mostró interés ante las inquietudes personales o académicas de los estudiantes, el 65% contestó que casi siempre, un 30 % pocas veces, el 5% nunca; con respecto a la comunicación entre el tutor y los tutorados, el 46% contestó que siempre, el 23 % frecuentemente y el 31% manifestó que es difícil mantener la comunicación toda vez que las actividades sustantivas de los tutores no favorecen la comunicación que debiera darse a los tutorados.

Se les preguntó a los estudiantes si el tutor programaba sus sesiones, el 45% contestó que sí, que el tutor programaba las sesiones acordes a la previa calendarización, respecto a la frecuencia de asistencia esta fue de un 90%, manifiestan un trato respetuoso de parte del tutor, se les preguntó a los estudiantes si sus respectivos tutores habían podido generar un clima de confianza en el ámbito de las tutorías; el 59 % declaró que su tutor sí fue capaz de generar el clima de confianza, el 29% indicó que el clima de confianza creado fue regular y el 12% restante indicó que no se estableció ese clima de confianza.

Se analizó si el tutor identificaba las necesidades de atención que requería el alumno y que se veía reflejado en el ámbito académico del estudiante y se obtuvo lo siguiente, el 37% de la población declaró que su tutor efectivamente fue capaz de identificar dificultades en el aprendizaje, el 40% respondió que parcialmente y el 23 % respondió que su tutor no logró identificar sus dificultades de aprendizaje. Ver Fig. 3.

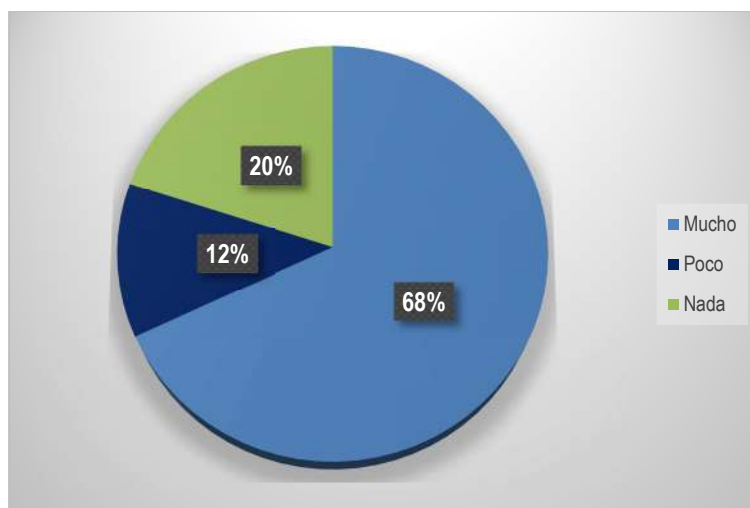
Figura 3. Identificación de Dificultades de Aprendizaje



Aunado a lo anterior se investigó si el apoyo del tutor para el mejoramiento del aprendizaje del alumno repercutió en beneficios académicos para el alumno; el 43% de la población indicó que el tutor le apoyó para mejorar su aprendizaje, el 34% indicó que le ayudó medianamente y el 23% indicó que no recibió ayuda. Se les preguntó cómo evaluarían de manera general al programa de tutorías, los resultados demuestran que el 37.5% consideran que es bueno, 42.5 % regular, el 12% excelente, 8% malo.

Para finalizar el análisis de las encuestas a estudiantes, se les hizo la pregunta ¿Consideran a la tutoría como un apoyo importante para su trayectoria académica? El 68% respondió que mucho, 12% poco, 20% nada. Ver Fig. 4.

Figura 4. La tutoría como un apoyo importante en la trayectoria escolar



En entrevista los estudiantes afirman que es un buen programa, pero que es necesario redireccionar los objetivos y la organización del mismo, consideran que es necesaria mayor formación y actualización de los tutores, mayor difusión del programa y capacitación para el uso del sistema institucional de tutorías e incluir a más profesores de asignatura en el Programa de Tutorías.

4. Conclusiones

Los resultados muestran que hay un porcentaje elevado de desconocimiento del Programa de Tutorías y sus objetivos por lo cual, es de suma importancia que los tutores conozcan los diferentes aspectos del programa para poder informar y orientar a sus tutorados respecto a las ventajas que proporciona el acompañamiento de un tutor o tutora a largo de su trayectoria escolar, la difusión con toda la comunidad universitaria es una de las tareas fundamentales, esta se puede realizar con el apoyo de diversos medios impresos y electrónicos, trípticos informativos, charlas breves de sensibilización con los estudiantes y docentes, de tal forma que se sientan motivados para incluirse en esta tarea. El mejor momento para difundir el PIT, es sin duda, los primeros días de iniciado del ciclo escolar, no obstante, la difusión debe ser continua. Un elemento a considerar es impulsar la revisión y actualización del programa institucional de tutorías, así como los programas de tutoría de las unidades académicas y elaborar los planes de acción tutorial de acuerdo a las necesidades de atención del estudiante; el seguimiento y la evaluación de la tutoría tienen como propósito valorar el logro de los objetivos establecidos, entre ellos calidad de atención brindada al alumno, otro aspecto importante es continuar con el Programa de Formación y Actualización Continua de los Tutores para que mejoren la calidad de la atención y la intervención de la tutoría. La disponibilidad de espacios adecuados donde se ofrezca atención a los estudiantes es fundamental para el desarrollo de la actividad tutorial, por lo que se deberá prever que se cuente con espacios disponibles suficientes para crear un clima de confianza y respeto, un aspecto de suma importancia de ser atendido es incrementar la capacitación de tutores y tutorados en la utilización del sistema institucional de tutorías como herramienta tecnológica de apoyo para la actividad tutorial. Diseñar y proponer, colegiadamente, a través del intercambio de experiencias de los docentes y estudiantes tutores, los lineamientos generales para regular los servicios de tutorías, así como el diseño de un Plan de Trabajo que permita orientar las actividades a desarrollar en el marco del programa institucional de tutorías con la finalidad de potenciar la formación y preparación integral del estudiante para la educación a lo largo de la vida, el aprendizaje autorregulado, su formación integral con una visión humanista y responsable, revitalizando la práctica docente y con una visión de la tutoría como una estrategia de acompañamiento, orientada al apoyo de la trayectoria académica de los estudiantes. De manera global podríamos decir que los resultados que exhibe este trabajo de investigación tienen áreas fuertes, áreas de oportunidad indudablemente para mejorar y hay que reconocerlo, las áreas débiles requieren de replantear el ejercicio de la tutoría.

Referencias

Arnaiz, P. (2007). Fundamentación de la Tutoría. Barcelona: Biblioteca del Aula, Graó.

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2002). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. 2da.Edición. México

Michavila, F. y García, D. (2003). La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad, en Comunidad de Madrid, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid.

Reporte PFCE SEP 2016 -2017 (2016). Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa en la UABJO. Documento Interno.

Romo, L. (2011). La Tutoría, una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México: Edit. ANUIES.

Pérez, R. y Barradas, J. (Asesores, 2006). Propuesta para evaluar la acción tutorial y la operación del programa institucionales de tutorías, desde la perspectiva de los tutores, tutorados y coordinadores de tutorías. Programa Institucional de Fortalecimiento Institucional (PIFI 2006), Evaluación PIFI- UABJO.

PIT UABJO (2012). Programa Institucional de Tutorías. Documento Interno.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2016). Actualización al Plan Institucional de Desarrollo 2012-2016. Documento interno.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2016). Modelo Educativo de la UABJO. Documento interno.

**MEDICIÓN DE INTERESES PROFESIONALES EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS Y UN ABORDAJE EXPLORATORIO DE SU RELACIÓN
CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO**

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

ZUMÁRRAGA, Marcos Rafael
CASTRO, María Isabel
ROMERO, Juan Carlos
ESCOBAR, Paola
BOADA, María José
ARMAS, Rosa
LUZURIAGA, Johanna
GONZÁLES, Yolanda
Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador
mzumarraga@ups.edu.ec

Resumen

En este estudio se presentan los resultados obtenidos por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS-Ecuador) en la etapa final del proceso de construcción y validación de un instrumento propio para la evaluación de intereses y preferencias profesionales. El propósito de esta iniciativa consiste en mejorar el grado de compatibilidad entre el perfil vocacional-profesional de los estudiantes y la carrera elegida, con el fin de disminuir las tasas de deserción estudiantil. La investigación efectuada toma como referente conceptual la teoría del Aprendizaje Social para la Toma de Decisiones de Krumboltz (1993), la cual propone que el aprendizaje y la disponibilidad de información pueden mejorar la capacidad de selección de carrera del individuo, favoreciendo sus resultados académicos. En primer lugar, se evalúa la calidad psicométrica de la versión cuasi-definitiva del Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPRO) generado por la UPS, para lo cual se empleó Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). La prueba de confiabilidad se realizó a través del coeficiente Alfa de Cronbach. En todos los casos se obtuvieron resultados estadísticamente satisfactorios. En segundo lugar, se analiza la posible asociación existente entre la elección de una carrera compatible con las preferencias profesionales y el rendimiento académico posterior. Para la obtención de datos empíricos los participantes del estudio fueron estudiantes de la UPS que completaron el CIPRO durante el proceso institucional de admisiones para el periodo académico 2017 – 2017. La relación entre compatibilidad de preferencias profesionales y rendimiento académico se contrastó mediante análisis de varianza (ANOVA). Para ello se emplearon los datos de la aplicación del CIPRO y se dividió a los participantes del estudio en dos grupos, compatibles y no compatibles con la carrera elegida, de acuerdo a sus intereses profesionales; posteriormente se comparó los promedios de calificaciones entre grupos, una vez han finalizado su primer nivel de estudios. Los hallazgos empíricos muestran que la compatibilidad de intereses tiene un efecto modesto sobre el rendimiento académico en los primeros niveles de estudio, no obstante, dicho efecto tiende a intensificarse en el caso de las ciencias sociales y humanidades. Finalmente se reflexiona sobre el papel de los intereses profesionales en

el desempeño académico, así como la necesidad de incluir predictores complementarios y efectuar dicho análisis en diferentes momentos o niveles de la formación profesional de los estudiantes.

Descriptor o Palabras Clave: Medición de Intereses Profesionales, Orientación Profesional, Determinantes del Abandono Universitario, Desempeño Académico.

1.- INTRODUCCIÓN

El ciclo vital de la persona atraviesa por diversas etapas que exigen tomar decisiones con base en variables genéticas, socio-familiares, económicas, condiciones medio ambientales y de nivel educativo. Un momento crucial de decisión ocurre cuando el sujeto es expuesto a la necesidad de comenzar sus estudios superiores que le permitirán profesionalizarse. Sin embargo, el escoger una carrera tiende a convertirse en un dilema para el joven, generando frustración consigo mismo y su entorno. Ante esto, la orientación profesional se convierte en un medio decisivo para dar respuesta a esta necesidad, ofreciendo información relevante para una mejor selección de carrera. En la última década el Gobierno ecuatoriano se ha interesado en mejorar la educación a todos los niveles, llegando a incluir y normalizar la orientación profesional en el sistema de educación superior a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

En este contexto, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) emite el informe “Causas de la Deserción Estudiantil” en abril del 2016, identificando como segunda causa principal la selección de carrera equivocada, con una incidencia del 13%. En consecuencia, con el objetivo de fortalecer los procesos de orientación profesional y vocacional de la UPS, el Grupo de Innovación Educativa (GIE) de Orientación Vocacional y Profesional pone en marcha una línea de acción centrada en la construcción de instrumentos psicométricos propios, los cuales una vez validados, contribuyan con información relevante para propiciar una mejor elección de carrera en los estudiantes y aspirantes universitarios. Uno de estos instrumentos se enfoca en la evaluación de intereses profesionales.

La primera versión del Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPRO-UPS) fue desarrollada por docentes especializados y aplicada a una muestra de aspirantes universitarios durante el periodo académico 2016-2016, los resultados más relevantes fueron: identificación de estructuras factoriales empíricas coherentes con las escalas conceptuales que integran el instrumento mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE), verificación satisfactoria de validez discriminante entre escalas, así como obtención de evidencia de confiabilidad y validez concurrente para las escalas que conforman el CIPRO-UPS. La confiabilidad se evaluó a través del coeficiente Alfa de Cronbach. La validez concurrente se analizó correlacionando los resultados del CIPRO-UPS con las mediciones realizadas por la prueba de Intereses y Preferencias Profesionales (IPP) formulada por De la Cruz (1997). En todas estas pruebas preliminares se obtuvieron resultados estadísticamente satisfactorios. Los resultados de esta primera fase de construcción y validación posibilitaron la elaboración de una segunda versión del CIPRO-UPS, caracterizada por una reducción y depuración de sus escalas mediante el descarte de ítems defectuosos. La aplicación de esta primera modificación del instrumento a una nueva muestra de aspirantes universitarios pretende avanzar hacia la obtención de evidencia más robusta sobre su validez de constructo, mediante el uso de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Del mismo modo, se pretende realizar una aproximación exploratoria al posible efecto que una elección de

carrera acorde con las preferencias profesionales puede tener en el rendimiento académico, y en última instancia, sobre el éxito o deserción universitaria.

2.- MARCO TEÓRICO

La afinidad entre el interés profesional y la elección de carrera debe ser analizada desde varias perspectivas, tomando en cuenta que los jóvenes al "... lograr niveles superiores de desarrollo de sus intereses profesionales evidencian una mayor calidad en la actuación profesional y en la obtención de altos rendimientos" (González Maura, 2004, p.34), llegando a ser visualizados desde un inicio con una mejor predisposición adaptativa y académica. Para el análisis de la relación entre compatibilidad de preferencias profesionales y desempeño académico la fundamentación teórica se encuentra en los postulados propuestos por Albert Bandura (1969) sobre el Aprendizaje Social, que asigna un rol decisivo a la autorregulación y el procesamiento de la información del entorno. En esta misma línea, Krumboltz propone su teoría para la toma de decisiones, indicando que las conductas, intereses, aptitudes se adquieren y modifican de forma continua y debido a las experiencias de aprendizaje, así como los éxitos y fracasos en la elección y conducta vocacional (como se citó en Sánchez García, 2012). Los dos autores coinciden en la asociación existente entre una decisión compatible con los intereses o preferencias del individuo y su desempeño posterior, todo esto aplicado al ámbito académico. Partiendo de estas premisas, se considera la necesidad de establecer perfiles con base en los intereses profesionales que identifiquen a jóvenes con alta o baja compatibilidad a partir del contraste entre el resultado de un instrumento de evaluación, en este caso el CIPRO, y la carrera elegida; permitiendo que a largo plazo esta compatibilidad preferencias-carrera elegida sea parte de los factores de predicción del éxito o fracaso académico. Esto a su vez resulta relevante para ubicar grupos de riesgo académico y desarrollar programas de intervención basados en los principios de prevención, desarrollo e intervención social propuestos por Sanz Oro (como se citó en Sobrado Fernández & Cortés Pascual, 2009), con la finalidad de promover la eficiencia terminal, es decir, equiparar el número de estudiantes que ingresan a una carrera con la tasa de graduados resultante.

3.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Evaluar las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPRO-UPS).
- Contrastar el rendimiento académico entre los estudiantes que cuentan con intereses profesionales compatibles con la carrera seleccionada y aquellos que carecen de dicha compatibilidad.

4.- APARTADO METODOLÓGICO

Participantes y Procedimiento

En el caso del primer objetivo, el instrumento psicométrico de preferencias profesionales desarrollado por la UPS se aplicó en su segunda versión a una muestra de 1027 aspirantes universitarios a los programas de pregrado ofertados para el periodo académico 2017-2017, en el marco del proceso institucional de admisiones de la Sede Quito. Esta muestra inicial estuvo compuesta por un 48,31% de mujeres y un 51,69% de hombres, la edad de los participantes osciló entre los 17 a 25 años. La aplicación del CIPRO-UPS se realizó de forma digital en las instalaciones universitarias, el tiempo de resolución de la prueba se situó en un rango de 60 a 120 minutos. Con respecto al segundo objetivo, se realizó un seguimiento de los participantes y se obtuvo

información de su rendimiento académico al finalizar su primer nivel de estudios. Esta segunda muestra se conformó por 753 estudiantes que habiendo participado en el proceso de admisiones cursaron efectivamente su primer nivel de estudios en la UPS-Quito durante el periodo académico 2017-2017. Un 44,75% de los estudiantes cursaron carreras pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades, el restante 55,25% se incorporó en carreras de las ciencias naturales y exactas. La información sobre las calificaciones logradas por los estudiantes al finalizar su primer ciclo de estudios fue proporcionada por las instancias autorizadas por la UPS.

Instrumentos y Mediciones

Intereses Profesionales: El Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPRO-UPS) está diseñado para evaluar las preferencias o intereses hacia 13 campos profesionales con distintos grados de especialización. El interés profesional se mide de acuerdo al nivel de satisfacción que los sujetos asocian con la realización de una serie de actividades propias del ejercicio laboral o el proceso de aprendizaje de un campo profesional específico. Los campos profesionales contemplados por el CIPRO-UPS son: Ciencias Físicas, Mecánica, Eléctrica-Electrónica, Tecnologías de la Información, Ingeniería Civil, Administración, Ciencias Biológicas, Educación, Comunicación Social, Científico-Experimental, Persuasivo, Arte y Música y Servicio Social. Cada escala del presente instrumento está compuesta por 15 reactivos de tipo Likert, los cuales valoran el nivel de preferencia por actividades propias de cada campo profesional con puntajes que varían desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo).

Rendimiento Académico: Esta variable se evaluó a través del promedio de calificaciones obtenido por los participantes al finalizar su primer nivel de estudios en sus respectivas carreras. Para el cálculo de la media de calificaciones no se consideraron aquellas asignaturas de carácter optativo o paracadémico, tampoco se contemplaron las calificaciones de aquellos estudiantes que abandonaron sus estudios antes de culminar el periodo académico. El sistema de calificaciones de la UPS posee un rango de 0 a 100 puntos, siendo 70 la calificación mínima de aprobación.

5.- RESULTADOS

Evaluación de propiedades psicométricas del CIPRO-UPS

La calidad psicométrica de la segunda versión del CIPRO-UPS se evaluó mediante la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). La finalidad de este análisis consiste en robustecer la estructura factorial de las escalas que conforman el instrumento, dado que su primera versión contó con evidencia favorable de validez concurrente y discriminante. Una cualidad importante del AFC es que permite poner a prueba hipótesis sobre la estructura factorial subyacente a un conjunto de variables observables (Batista-Foguet, Coenders & Alonso, 2004). En otras palabras, si conceptualmente se plantea que las escalas que conforman el CIPRO-UPS deben medir la preferencia por campos profesionales específicos, la información empírica debería coincidir con una estructura unifactorial para cada escala, puesto que se supone que sus reactivos están midiendo un solo constructo latente, el interés por un mismo campo profesional. La verificación de la unidimensionalidad de cada escala se realizó mediante un conjunto de indicadores de bondad de ajuste, los cuales evalúan que tan bien reproduce el modelo unifactorial propuesto las covarianzas observadas entre los reactivos que lo integran (Ruiz, Pardo & San Martín, 2010). Los indicadores de bondad de ajuste empleados para el presente estudio son: el estadístico chi-cuadrado (χ^2), así como los índices de ajuste incremental: CFI, TLI, NFI y de ajuste parsimonioso: RMSEA. Los valores de

referencia contemplados son los siguientes: CFI, TLI y NFI ≥ 0.95 , RMSEA < 0.08 (Nuviala, et al., 2014; Ruiz, Pardo & San Martin, 2010). Dado que la prueba χ^2 tiene una alta sensibilidad a muestras grandes, arrojando resultados distorsionados que dificultan alcanzar los criterios de referencia deseables, se ha optado por emplear el índice de Hoelter (CN), mismo que define cual es el tamaño de muestra máximo al cual se puede comprobar la hipótesis de un ajuste perfecto. Puntajes de Hoelter por encima de 200 dan a entender un buen ajuste de los datos (Vittorio Caprara, Vecchione, Capanna & Mebane, 2009). El AFC se realizó mediante el software AMOS 23.0. La estimación de parámetros se realizó por Máxima Verosimilitud, una vez se verificó la multinormalidad de los reactivos que conforman cada escala con la prueba de Mardia (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014; Nuviala, et al., 2014). Con base en los resultados del AFC se procedió a una segunda depuración de las escalas del CIPRO-UPS, para lo cual se conservó únicamente aquellos 10 ítems con mejores propiedades psicométricas por cada escala, considerando como criterios de selección la significación y magnitud de las cargas factoriales en un modelo unifactorial.

Los resultados del AFC para escalas reajustadas del CIPRO-UPS se muestran en la Tabla 1. En el caso de las escalas Ciencias Físicas, Mecánica, Eléctrica-Electrónica, Tecnologías de la Información, Ingeniería Civil, Ciencias Biológicas, Educación, Persuasivo y Servicio Social todos los indicadores de ajuste se encuentran en un rango de valores satisfactorios según los criterios de referencia establecidos. El índice CFI osciló entre valores de 0,95 y 0,99; TLI entre 0,94 y 0,99; NFI entre 0,95 y 0,98; RMSEA entre 0,035 y 0,086. Por su parte, el puntaje de CN en todos los casos adoptó valores cercanos o superiores a 200, para un nivel de significación de 0,01. Con respecto a las escalas de Administración y Comunicación Social se replanteó su estructura factorial considerando la existencia de dos dimensiones en lugar de una sola, el resultado de esta modificación permitió mejorar considerablemente los indicadores de ajuste, alcanzando en todos los casos puntajes favorables. Las dimensiones que integran la escala de Administración son administración financiera y gestión económica estratégica. Las dimensiones que conforman la escala de Comunicación Social son comunicación escrita y comunicación audiovisual. Con respecto a las escalas Arte y Música y Científico-Experimental no se lograron buenos resultados de ajuste ya sea vía modificaciones en la estructura dimensional o a través de la reducción de reactivos, por lo cual deberán ser reformuladas para someterse a un nuevo proceso de validación. Por último, todas las escalas cuentan con niveles de confiabilidad aceptables (α de Cronbach por encima de 0,85).

Tabla 1. Resultados de análisis factorial confirmatorio y prueba de confiabilidad de las escalas del CIPRO-UPS (n=1027).

Campos Profesionales (Escala)	Estructura Factorial	χ^2	gl	valor-p	CFI	TLI	NFI	RMS EA	CN (0,01)	α de Cronbach
Ciencias Físicas	Unidimensional	298,920	35	0,000	0,968	0,959	0,964	0,086	197	0,951
Mecánica	Unidimensional	188,505	35	0,000	0,981	0,976	0,977	0,065	313	0,950
Eléctrica - Electrónica	Unidimensional	204,361	35	0,000	0,980	0,974	0,976	0,069	288	0,952
Tecnologías de la Información	Unidimensional	173,662	35	0,000	0,981	0,976	0,977	0,062	339	0,944
Ingeniería Civil	Unidimensional	129,030	35	0,000	0,988	0,985	0,984	0,051	456	0,950
Administración	Bidimensional	168,709	34	0,000	0,959	0,945	0,949	0,062	341	0,858
Ciencias Biológicas	Unidimensional	222,682	35	0,000	0,968	0,959	0,962	0,072	265	0,923
Educación	Unidimensional	171,300	35	0,000	0,966	0,956	0,958	0,062	344	0,888
Comunicación Social	Bidimensional	145,359	34	0,000	0,967	0,957	0,958	0,057	396	0,857
Científico-	Unidimensional	892,453	35	0,000	0,816	0,764	0,811	0,155	66	0,877

Experimental										
Persuasivo	Unidimensional	206,064	35	0,000	0,954	0,940	0,945	0,069	286	0,877
Arte y Música	Unidimensional	348,003	35	0,000	0,929	0,909	0,922	0,093	170	0,896
Servicio Social	Unidimensional	79,979	35	0,000	0,990	0,988	0,983	0,035	736	0,906

Fuente: Datos del Equipo de Orientación Profesional del Centro Psicológico Salesiano "Padre Emilio Gambirasio", 2017. Elaboración propia.

En consecuencia, el AFC realizado permitió alcanzar una versión cuasi-definitiva del CIPRO-UPS, en donde 11 de sus 13 escalas cuentan con estructuras factoriales consistentes, constituyéndose como métricas apropiadas para el interés o preferencia por los campos profesionales correspondientes. Las escalas que requieren reconversión no serán consideradas en la segunda parte de este estudio, debido a las deficiencias de validez identificadas.

Compatibilidad entre elección de carrera y preferencias profesionales. ¿Influye sobre el rendimiento académico?

La segunda parte de este estudio se enfocó en el análisis de la posible asociación existente entre la elección de carreras compatibles con las preferencias profesionales de los estudiantes y su rendimiento académico posterior. Para ello utilizó la técnica estadística de análisis de varianza (ANOVA), la cual permite comparar las medias que adopta una variable dependiente cuantitativa entre dos o más grupos diferenciados por las categorías de una variable cualitativa independiente o factor (Álvarez, 1995). Como variable independiente se adoptó la compatibilidad entre los intereses profesionales y la carrera elegida por los estudiantes, asignándose el valor 1 en los casos en donde la carrera seleccionada es compatible con las preferencias profesionales del estudiante, y 0 cuando dicha compatibilidad es inexistente. Para este fin se definieron previamente los campos profesionales del CIPRO-UPS en donde se debería esperar que los estudiantes expresen un mayor interés, en función de cada una de las carreras que conformaron la oferta académica de la UPS-Quito durante el periodo académico 2017-2017. Posteriormente se identificó la escala del CIPRO-UPS en la que cada estudiante alcanzó su mayor puntaje y se definió como campo profesional preferente. Finalmente se evaluó la coincidencia entre el campo preferente del estudiante y los campos profesionales deseables para la carrera elegida. El contraste de compatibilidad entre los campos preferentes y las carreras efectivamente cursadas por los estudiantes se presenta en la Tabla 2. Como se puede observar, en el caso de las carreras pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades existe un 31% de incompatibilidad entre intereses profesionales y carrera elegida, siendo una problemática mayor que en el caso de las ciencias naturales y exactas, donde la incompatibilidad bordea el 19%.

Tabla 2. Compatibilidad entre intereses profesionales y carreras cursadas en su primer nivel por los estudiantes de la UPS (n=753).

Carreras Cursadas	Campos Profesionales Compatibles (CIPRO-UPS)	Preferencias Profesionales Compatibles (%)	Preferencias Profesionales no Compatibles (%)	# Estudiantes Evaluados
Comunicación	Comunicación Social, Persuasivo	59%	41%	91
Ingeniería Ambiental	Ciencias Biológicas	58%	42%	38
Gerencia y Liderazgo	Administración, Persuasivo	67%	33%	24
Biotecnología	Ciencias Biológicas	79%	21%	94
Telecomunicaciones	Tecnologías de la Información	76%	24%	21
Educación Básica	Educación	80%	20%	20
Administración de Empresas	Administración, Persuasivo	68%	32%	88
Electrónica y Automatización	Eléctrica - Electrónica, Ciencias Físicas, Mecánica	73%	27%	37
Contabilidad y Auditoría	Administración	72%	28%	81

Mecánica	Mecánica, Ciencias Físicas	74%	26%	42
Educación Inicial	Educación	85%	15%	33
Ingeniería Civil	Ingeniería Civil	86%	14%	78
Electricidad	Eléctrica - Electrónica, Ciencias Físicas	86%	14%	28
Computación	Tecnologías de la Información	98%	2%	53
Mecatrónica	Eléctrica - Electrónica, Ciencias Físicas, Mecánica, Tecnologías de la Información	100%	0%	25
CARRERAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES		69%	31%	337
CARRERAS DE LAS CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS		81%	19%	416
TOTAL CARRERAS		76%	24%	753

Fuente: Registros académicos de la Universidad Politécnica Salesiana (Sede-Quito) y datos del Equipo de Orientación Profesional del Centro Psicológico Salesiano "Padre Emilio Gambirasio", 2017. Elaboración propia.

El rendimiento académico de cada estudiante se calculó promediando las calificaciones finales de las diferentes asignaturas que haya cursado durante su primer nivel de estudios. La aplicación del análisis de varianza (ANOVA) arrojó los siguientes resultados: de forma global existen diferencias estadísticamente significativas de rendimiento académico entre quienes tienen compatibilidad de intereses con la carrera elegida y quienes estudian una carrera no acorde con sus preferencias, $F(1,704) = 8,278$; $p < 0,01$. No obstante, estos resultados deben matizarse, puesto que cuando se abordan exclusivamente las carreras de las ciencias sociales y humanidades las diferencias de rendimiento tienden a incrementarse, siendo también estadísticamente significativas, $F(1,325) = 17,086$; $p < 0,001$. En contraste, en las carreras pertenecientes a las ciencias naturales y exactas el rendimiento no difiere significativamente entre quienes cursan una carrera afín a sus intereses y aquellos no afines, $F(1,377) = 3,090$; $p = 0,08$. En todos los casos, quienes poseen compatibilidad entre sus preferencias y la carrera elegida poseen un nivel de calificaciones mayor que quienes estudian carreras que no estaban dentro sus opciones preferidas (véase Fig.1).

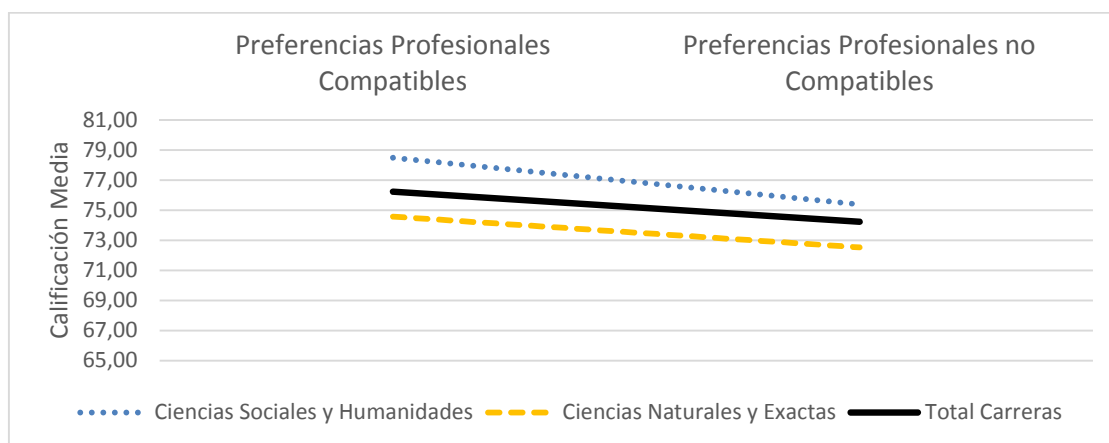


Fig 1. Calificación media de estudiantes con intereses profesionales compatibles y no compatibles con las carreras cursadas por área de conocimiento.

Fuente: Registros académicos de la Universidad Politécnica Salesiana (Sede-Quito) y datos del Equipo de Orientación Profesional del Centro Psicológico Salesiano "Padre Emilio Gambirasio", 2017. Elaboración propia.

6.- CONCLUSIONES

Contar con un instrumento propio, de calidad psicométrica satisfactoria, para la evaluación de intereses profesionales, constituye un componente clave en la identificación de aquellos perfiles vocacionales-profesionales apropiados para cada carrera ofertada por la UPS, según las características y exigencias específicas de cada campo profesional. La afinidad profesional es un concepto que va más allá de tener preferencia o mayor interés por una carrera en particular, pues se requiere además de

una combinación de aptitudes y rasgos de personalidad adecuados que posibiliten que un estudiante logre un desempeño favorable en la carrera que escoja. Esto puede evidenciarse en el modesto efecto que las preferencias profesionales tienen sobre el desempeño académico de los estudiantes según las pruebas empíricas realizadas, quizá este efecto se potencie en interacción con otras variables; como las técnicas de estudio, aspectos motivacionales, formación previa, entre otras.

No obstante, estos resultados preliminares deben contrastarse con un seguimiento de la relación causal de interés en niveles de formación más avanzados, puesto que quizá la compatibilidad entre intereses y carrera elegida tenga un mayor impacto en el rendimiento académico a medida que los estudiantes van abordando asignaturas menos generales y más centradas en las actividades propias del ejercicio profesional de cada carrera. Por otra parte, las carreras de ciencias sociales y humanidades mostraron tener una mayor proporción de estudiantes no compatibles en términos de intereses, lo cual podría explicar en parte por qué en estas carreras dicha incompatibilidad si tiende a afectar el rendimiento académico. Finalmente, la formulación de perfiles profesionales-vocacionales aptos para cada carrera tiene el propósito de lograr mejoras significativas en las elecciones de carrera de los estudiantes, influyendo finalmente en una reducción de la deserción universitaria, resultados que solo podrán observarse con mayor claridad en el mediano y largo plazo.

7.- REFERENCIAS

- Álvarez, R. (1995). Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS. Madrid-España: Díaz de Santos S.A.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262.
- Batista-Foguet, J., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Med Clin (Barc)*. 122(Supl 1):21-7.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (5 de Agosto de 2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Pichincha, Ecuador.
- De la Cruz López, M. V. (1997). IPP: Intereses y Preferencias Profesionales. Madrid: TEA-Publicaciones de Psicología Aplicada.
- González Maura, V. (2004). La Orientación Profesional y Curriculum Universitario. Barcelona: Laertes S.A.
- Krumboltz, J. D. (1993). Integrating career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42(2), 143-148.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 2014, vol. 30, nº 3 (octubre), 1151-1169. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>.
- Nuviala, A., Grao-Cruces, A., Teva-Villén, M. R., Pérez-Ordás, R., García-Fernández, J., & Bernal-García, A. (2014). Adaptación y validación de la Escala de Intenciones Futuras de Comportamiento en usuarios de servicios deportivos. *Universitas Psychologica*, 13(3).
- Ruiz, M., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*. Madrid, España.
- Sanchez García, M. (2012). Bases teórico-prácticas de la orientación profesional. UNED Universidad Nacional de educación a distancia.
- Sobrado Fernandez, L., & Cortés Pascual, A. (2009). Orientación Profesional: Nuevos escenarios y perspectivas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Unidad de Bienestar Estudiantil- UPS. (2016). *Informe : Causas de la deserción estudiantil*. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca.
- Vittorio Caprara, G., Vecchione, M., Capanna, C., & Mebane, M. (2009). Perceived political self-efficacy: Theory, assessment, and applications. *European Journal of Social Psychology*. *Eur. J. Soc. Psychol.* 39, 1002–1020 (2009). doi: 10.1002/ejsp.604.

PROGRAMA DE TUTORÍA: UNA ESTRATEGIA DE PERMANENCIA Y FORTALECIMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES PARA EL DESEMPEÑO PERSONAL Y ACADÉMICO DE LA ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA DE LA UDEA

Línea Temática 4. Prácticas de Integración Universitaria

Arias Arias, Hiliana Margarita

Morales Cataño, Angie Lizeth

Naranjo Restrepo, Eder Julián

Universidad de Antioquia, Escuela De Nutrición y Dietética

hiliana.arias@udea.edu.co

Resumen. El presente documento plantea las acciones que se realizan en el programa de tutorías de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia, una propuesta que pretende favorecer a los estudiantes admitidos al pregrado en su proceso de adaptación a la vida universitaria, fortalecer las habilidades sociales en el campo personal y académico de quienes cumplen el rol de estudiantes tutores voluntarios y garantizar con ello la graduación y permanencia de la población académica. En la primera parte se describen las acciones institucionales en torno a la permanencia académica y la descripción del surgimiento y el proceso actual del programa de estudiantes tutores voluntarios. En la segunda parte del documento se plantean los referentes conceptuales como permanencia, habilidades sociales, tutoría y cómo a partir de estos aspectos giran acciones que posibilitan la adaptación y el funcionamiento de programas como el de tutores voluntarios, un programa coordinado por Bienestar de Nutrición y Dietética; y en la tercera parte se describe el desarrollo metodológico bajo una mirada cualitativa que valora los significados y expresiones de los individuos y la relación intrínseca de los seres humanos.

Palabras Claves: Permanencia, Habilidades Sociales, Tutoría, Adaptación

1. Introducción

La Universidad de Antioquia, a la luz del Plan de Acción Institucional 2015- 2018, establece como uno de los objetivos estratégicos mejorar los procesos de admisión, **permanencia** y graduación en pregrado. De allí el interés en el análisis de la deserción temprana que se presenta en los primeros semestres académicos (primer y segundo semestre). El Plan Institucional registra que hace diez años la deserción era del 11 por ciento y actualmente está en el 24 por ciento, y la deserción por cohorte se acerca al 48 por ciento.

El problema de la deserción será asumido durante el trienio con diversas medidas, una de ellas se enfoca en acompañar a los jóvenes de manera más estrecha durante su **permanencia** en la Universidad. “Una vez admitidos, es preciso disponer de estrategias de integración a la vida universitaria. Ello supone desplegar políticas académicas, de bienestar y convivencia. Se mejorarán los **programas de tutorías** y asesorías, se configurarán cursos complementarios que llenen los vacíos de formación de los estudiantes, se apoyarán los observatorios de vida estudiantil”²⁰²

Para la universidad y la Escuela de Nutrición y Dietética es fundamental que los estudiantes culminen sus estudios Universitarios. Según las tasas de deserción estudiantil acumulada por períodos académicos acorde con los reportes efectuados al Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior – SPADIES, la deserción para la Escuela de Nutrición y Dietética en el periodo 2012 - 2016 osciló entre 1,52% y 5,29%, más baja que la tasa en la Universidad de Antioquia, la cual para dicho período osciló entre 7,85% y 10,49%. La deserción acumulada durante el periodo fue de 24.27% (Ver tabla 1). La deserción estudiantil en el Programa de Nutrición y Dietética, se ha caracterizado por ser baja, lo cual puede deberse a que la mayoría de los estudiantes ingresan a él por primera opción, aportando a disminuir la transferencia de estudiantes a otros programas académicos de la universidad, además, **los programas de Tutorías** y de Bienestar Universitario, contribuyen a detectar de manera oportuna estudiantes que por sus características sociales, culturales y/o económicas pueden presentar mayor vulnerabilidad y verse afectado su desempeño académico y permanencia estudiantil²⁰³ (Informe de Autoevaluación Programa de Nutrición y Dietética, Escuela de Nutrición y Dietética Universidad Medellín, junio de 2017)

Tabla 1. Porcentaje de deserción Pregrados Universidad de Antioquia y Pregrado. Escuela de Nutrición y Dietética – Universidad de Antioquia 2012-2016

Periodo	Deserción General Universidad de Antioquia	Deserción Escuela de Nutrición y Dietética
2012-1	10,17%	3,41
2012-2	7,85%	3,47
2013-1	9,42%	1,52
2013-2	9,17%	0
2014-1	8,78%	3,03
2014-2	8,68%	5,29
2015-1	9,61%	3,87
2015-2	9,32%	2,65
2016-1	10,49%	4,75
2016-2	7,66	3,68

Fuente. Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia. 2012-2016

El papel de **Bienestar Universitario de la Escuela de Nutrición y Dietética**, es esencial para trabajar en aras de la promoción en la permanencia; es por esto que desde el 2010 se conformó un grupo de estudiantes de diversos semestres para que orientaran

²⁰² Universidad de Antioquia. Plan de acción institucional 2015- 2018.

²⁰³ Escuela de Nutrición y Dietética. Informe de Autoevaluación programa de Nutrición y Dietética, junio de 2017.

y acompañaran a los estudiantes nuevos durante un día en el marco de la jornada de inducción. Con el tiempo el grupo de jóvenes tutores se fue empoderando más del proceso y, de manera conjunta con bienestar se inició un plan de formalización en la construcción del programa y la participación de los jóvenes tutores en el diseño, estructura y ejecución de éste. Hoy el programa de tutoría es un proceso que brinda acompañamiento personalizado, seguimiento individual y general, pero además es una experiencia que ha demostrado un fortalecimiento en habilidades sociales y en la formación personal y académica. El grupo de jóvenes tutores da cuenta del crecimiento que les ha brindado pertenecer al programa, y los estudiantes nuevos afirman que la orientación recibida les ha ayudado a confirmar que tomaron la decisión correcta al ingresar al pregrado de Nutrición y Dietética.

Características del grupo de tutores

El grupo de estudiantes tutores está conformado por un total de catorce (14) estudiantes pertenecientes al pregrado de Nutrición y Dietética, de los cuales el 42.9% son mujeres (6 mujeres) y el 57.1% hombres (8 hombres), con unos rangos de edad que comprenden desde los 19 hasta los 27 años de edad, contando además con unas características generales, como por ejemplo la diversidad en cuanto a su lugar de nacimiento, debido a que proceden de diferentes ciudades o municipios del país, tales como Cali, Cartagena, Medellín, Pereira, Santa Marta, Itagüi y Yarumal. Este grupo de tutores acompaña en el ingreso a la vida universitaria a 35 estudiantes aproximadamente por semestre académico.

Actualmente los estudiantes cursan diferentes semestres, siendo el menor tercer semestre y el mayor los pertenecientes al octavo semestre, matriculando en promedio 6 materias por período, manteniendo sus promedios superiores a 3.0 (correspondiendo el promedio inferior a 3.4 y el superior a 4.3), y cumpliendo además con actividades extracurriculares en el ámbito deportivo, cultural, administrativo en la universidad y además diversas actividades extracurriculares ligadas a la academia. La experiencia de las tutorías (por parte de los estudiantes), no solo han influido en la vida de muchos jóvenes con deseos de iniciar de forma adecuada su vida universitaria, en muchos casos el proyecto también influye positivamente en la vida de los tutores, así lo reflejan los siguientes testimonios:

“Ser parte del grupo fue una de las mejores decisiones que tomé en mi vida, yo era una persona muy tímida, con miedo a hablar en público, no imaginé que fuera a ser así porque ha construido a una persona más segura, con menos miedos, más abierta a las personas, con capacidad de escuchar más, de expresar más y de compartir mis experiencias a ellos.” Leidy Johana López. Estudiante tutor

“He ganado humildad, solía ser de aquellas personas que están a punto de ser soberbios con su saber y su experiencia. De alguna manera ellos(tutorados) me ayudan

a ser paciente y consciente de la diversidad de inteligencias, habilidades y personalidades que pueden haber.” Anggie Lizeth Cataño, Estudiante tutor.

Los estudiantes beneficiados con el programa de permanencia expresan lo siguiente sobre el acompañamiento que han recibido por integrantes del grupo de tutores voluntarios²⁰⁴.

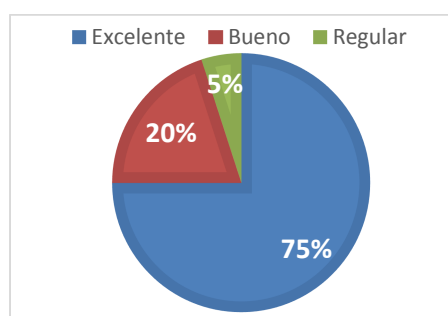
“Los estudiantes tutores me guiaron mucho en cuanto a lo académico, por el lado personal también y se han mostrado muy colaboradores con cualquier duda que tenemos y han estado muy pendientes de nosotros” Mariana Hernández Londoño. 2017 – 1

Unos excelentes guías para la vida universitaria brindan confianza para tenerlos en cuenta en cualquier situación

“Tener un conocimiento previo de algunos profesores y de sus técnicas para el trabajo en clase, conocer más sobre la universidad, asesoramiento sobre el plan de estudios y cuál es la mejor manera de seguirlo” Lina Martínez Hincapié. 2017-1

Frente a estos testimonios de vida, en el informe de evaluación de inducción del período 2017 – 1, la labor del estudiante tutor es calificada así: el **75%** de los estudiantes consideró la labor como **excelente**, el **20%** buena y el **5%** regular. (Ver figura1)

Fig. 1. Labor del estudiante tutor 2017-1



Fuente: Informe de evaluación de inducción del período 2017 -1. Escuela de Nutrición y Dietética

2. Objetivo general:

El programa de tutoría tiene el propósito de brindar acompañamiento y orientación a la vida universitaria como una estrategia de permanencia y fortalecimiento en habilidades sociales, para el desempeño personal y académico de los estudiantes admitidos, al pregrado de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia.

3. Líneas teóricas utilizadas:

El término permanencia viene del latín *Permanēre* (Duración firme, constancia, perseverancia, estabilidad) ha sido acogido por algunos campos de la educación, y con

²⁰⁴ Informe de evaluación de la jornada de inducción del período 2017-1 del programa de Nutrición y Dietética

él se busca ir más allá de la preocupación por la deserción, y por las acciones que la institución hace para evitarlo. (Velásquez, 2011). Un claro ejemplo es el Ministerio de Educación Nacional, quién plantea la importancia en las instituciones de educación superior de hacer seguimiento y análisis de **la permanencia**, así como la adopción y evaluación de estrategias de apoyo a los estudiantes. Actualmente, el tema es determinante dentro de una política institucional de calidad educativa. Un reto importante y consecuente es dar continuidad al fomento de la permanencia y la graduación de los estudiantes, pues éstas comprometen las metas de las políticas de calidad, pertinencia y eficiencia educativas.

Para abordar el problema desde una perspectiva integral se resalta la importancia de promover el trabajo colaborativo y en red con todos los agentes sociales (familias, docentes, psicólogos, tutores, entre otros), que contribuyan a la disminución de la deserción estudiantil. Se entiende entonces por permanencia como sinónimo de calidad. De ahí, que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior integrara de modo más explícito al uso de los actuales sistemas de información. En este sentido, la información del SPADIES debe perfilarse como un elemento objetivo en la perspectiva de aportar a la evaluación del otorgamiento y renovación del registro calificado y de acreditación de alta calidad”²⁰⁵.

Entre tanto, la psicóloga Esperanza Dongil (2014) define las **habilidades sociales** como un conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas. Esto quiere decir que son conductas no solo observables sino medibles y modificables, y tiene además un rasgo y es que en ella participan por lo menos dos personas. El individuo con habilidades sociales tiene la posibilidad de expresar acuerdos, inconformismos, pensamientos, defiende sus ideas y adquiere unas competencias sociales que son vitales en el desempeño de un rol como tutor.

Las tutorías estudiantiles, según lo expresa Velásquez (Velásquez, Quinto & Arias, 2016) en su artículo, son un programa con historia y proyección en la Escuela de Nutrición y Dietética, la cual pretende la formación integral del educando, entendiendo ésta como un proceso de humanización abierto a nuevas posibilidades de ser, propicia el desarrollo de cada uno de sus miembros en sus diferentes opciones de vida. Una conceptualización de tutoría, en la que se ha apoyado la Escuela para sus acompañamientos, es la definida por Alvarado & Romero (2001) que dice es “una modalidad académica que comprende acciones educativas centradas en los estudiantes”.

²⁰⁵ http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

La tutoría puede realizarse en forma individual o en grupos y desarrollarse en diferentes espacios y tiempos del proceso formativo, para establecer una relación cercana entre los actores. Otra manera de entenderla es "...como el acompañamiento y apoyo de carácter individual, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículum formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior" (Universidad de Guadalajara, 2004). La triada conceptual entre, permanencia, habilidades sociales y tutoría, conforman la fórmula social que le da soporte teórico a una de las experiencias más significativas de la Escuela de Nutrición y Dietética desarrollado con el programa de estudiantes tutores voluntarios. Un trabajo que se proyecta para formar ciudadanos íntegros y capaces de resolver y sobreponerse ante las dificultades.

4 Metodología

El aspecto metodológico consta de varias fases: un proceso formativo, socialización grupal, planeación de encuentros con estudiantes y padres de familia, acompañamiento individual y grupal, acompañamiento de profesional en psicología, caracterización de estudiantes, registro, sistematización y evaluación de la información.

Proceso formativo: Cada inicio de semestre y previo al proceso de inducción dirigido a los estudiantes admitidos, el grupo de estudiantes tutores voluntarios se reúne durante dos días, para participar en un proceso formativo que busca brindar al grupo de estudiantes tutores, herramientas que conduzcan a fortalecer habilidades sociales básicas como: escuchar, iniciar una conversación y mantenerla, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, entre otras; así mismo, reciben orientación sobre aspectos de la comunicación como la comunicación asertiva, el manejo para hablar en público, la actitud y disposición para una orientación.

Las temáticas que se han desarrollado son orientadas por expertos en el área como psicólogos, comunicadores, nutricionistas, sociólogos y se realizan en modalidad taller, conferencias y conversatorios. Entre las **líneas temáticas se destacan:** habilidades comunicativas, claves para hablar en público, comunicación asertiva, cuerpo, imagen y conflicto; trastornos alimentarios, liderazgo, prevención del riesgo a partir de las sustancias psicoactivas e ideación suicida; presentación de estudios acerca del consumo de cigarrillo, alcohol y sustancias psicoactivas.

Socialización entre la coordinación del programa de tutores y el grupo de jóvenes tutores: su objetivo es definir conjuntamente unas líneas temáticas que faciliten un mayor conocimiento y un adecuado manejo de la información que se brinda a los estudiantes nuevos.

Planeación de las actividades de encuentro: se inicia con la participación de los tutores (estudiantes voluntarios) en el diseño de la planeación de la jornada de inducción. Luego se establece un primer contacto virtual con los tutorados

(estudiantes nuevos) a través de redes sociales como el WhatsApp y medios de comunicación como el correo electrónico y vía telefónica. En este espacio se sensibiliza en cuanto a la importancia de la jornada de inducción, proceso de matrícula y constituye un momento de comunicación directa. Estos medios de comunicación se mantienen a lo largo de los primeros semestres.

Reunión de orientación a la vida universitaria en la jornada de inducción: durante la jornada de inducción se orienta sobre los procesos académicos, la presentación del plan de estudios y un diálogo que gira en torno a las inquietudes y dudas presentadas por los estudiantes que reciben la tutoría. picnic de integración, jornada pedagógica y de socialización: tutores y estudiantes nuevos fortalecen el vínculo de confianza y compañerismo; encuentro con padres de familia, seguimiento y acompañamiento a los estudiantes nuevos: un espacio para compartir experiencias e identificar la adaptación a la vida universitaria

Acompañamiento a población vulnerable: los estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas, negritudes y quienes provienen de otras regiones y/o presentan condiciones de vulnerabilidad, como el conflicto armado, y/o los que han sido afectados por el desplazamiento forzado.

Análisis y características generales de los admitidos. A partir de la información básica como edad, lugar de procedencia, sexo, estrato, tipo de ingreso, puntaje de competencia lectora y razonamiento lógico, se establece la asignación de los estudiantes admitidos a las parejas de tutores.

Registro de información: Los instrumentos que se utilizan para el registro de la información y el proceso de acompañamiento a la población objeto son:

- **Formato de registro de seguimiento cualitativo individual:** identifica fortalezas, debilidades y las observaciones desde la coordinación de bienestar a modo de brindar orientación, apoyo y acompañamiento integral. El registro de la información se realiza en tres momentos diferentes a lo largo del período académico: el primero es durante la inducción, luego al mes y medio de iniciado sus estudios, la finalización del semestre y posteriormente se le da continuidad a quienes lo desean en los siguientes semestres.
- **Cronograma de actividades de encuentro** entre tutores y tutorados
- **Evaluación de la tutoría** por parte de los estudiantes admitidos
- **Identificación** del perfil de los estudiantes tutores voluntarios
- **Acta de compromiso** del estudiante tutor

Población Objetivo:

Los estudiantes de la Escuela de Nutrición y Dietética matriculados en los semestres del primero al tercero, en el pregrado de Nutrición y Dietética de la sede Medellín

5. Resultados y contribuciones

El proceso de acompañamiento que realizan los estudiantes tutores a los estudiantes nuevos, es una labor que fortalece el humanismo, la integración y establece gestos de solidaridad y un gran sentido de pertenencia.

El crecimiento personal y profesional de quienes brindan el acompañamiento se ve reflejado en las potencialidades que desarrollan en el campo personal, convirtiéndolos en los nuevos líderes capaces de hablar y expresarse con argumentos, seguridad, y amor por su carrera profesional.

Con la participación del grupo de estudiantes tutores en la construcción y mejoramiento continuo de los espacios de acompañamiento, adquiere cada vez más importancia el proceso de orientación personalizado. Este proceso ha generado una mayor confianza para que los estudiantes de primeros semestres se acerquen y expresen sus inquietudes, sus miedos, sus dificultades y las emociones generadas por el inicio de un nuevo proyecto de vida. Esta capacidad de dar constituye una fórmula que contribuye a la formación de seres humanos profesionales, íntegros y con capacidad de contribuir a las grandes problemáticas que padece la sociedad en el campo alimentario y nutricional.

Para el grupo de jóvenes que ingresa a la Universidad, este espacio es valioso en cuanto se siente acogido, acompañado, que no está solo, que puede compartir con otros pares una experiencia de vida universitaria.

Para la Escuela de Nutrición y Dietética el programa de tutoría ha permitido garantizar la permanencia con equidad, disminuir la deserción y contribuye para que los estudiantes culminen su proceso formativo en el pregrado en el tiempo programado por la Universidad.

Se evidencia que algunos estudiantes nuevos generan resistencia al proceso de acompañamiento por parte de sus pares, especialmente quienes han tenido estudios universitarios en otras carreras u otras instituciones de educación superior y quienes también pueden ser mayores de edad o son cabeza de hogar.

El proceso formativo no solo es fundamental porque fortalece el conocimiento en áreas diferentes al campo formativo sino además por el aprendizaje en estrategias o técnicas para enfrentar dificultades e identifica factores de riesgo que pueden afectar la permanencia académica y las potencialidades en campos como el artístico, deportivo y de liderazgo.

6. Conclusiones

La permanencia es un sinónimo de calidad, de allí el compromiso de la institución por fortalecer el programa de estudiantes tutores voluntarios, así como de otras estrategias que deriven hacia un acompañamiento idóneo; una adopción de acciones que permita integrar diferentes redes colaborativas que contribuyan a la adaptación de los estudiantes nuevos, disminuir los índices de deserción y mantener la calidad del pregrado.

La contribución positiva en el campo personal y académico del grupo de tutores voluntarios fortalecen la continuidad del programa y constituye una de las experiencias exitosas más relevantes para la Escuela de Nutrición. Delegar en el grupo en mención la responsabilidad en la planeación y apoyo del programa de tutorías ha fomentado una mayor motivación, participación y liderazgo, pero principalmente ha permitido el crecimiento personal y profesional de los tutores. El programa de tutorías de la escuela, es un proyecto que brilla con luz propia. La evidencia que arroja el seguimiento realizado por los tutores, manifiesta que es a través de estos testimonios que conducen a entender las realidades de los jóvenes universitarios, en cuanto a: intereses, miedos, percepciones, identificación de grupos vulnerables como los indígenas, negritudes; así mismo los afectados por el conflicto, el desplazamiento forzado, condiciones de salud, habilidades sociales y orientación vocacional.

Agradecimientos.

Queremos expresar un agradecimiento muy especial a cada uno de los estudiantes que hicieron parte desde sus inicios en este importante proyecto, que cada día se consolida y hace parte fundamental de la estrategia de permanencia de nuestra institución. La nueva generación de estudiantes que hoy lidera el programa de estudiantes tutores ha realizado un trabajo invaluable y es a ellos a quienes hoy debemos los logros alcanzados: Anggie Lizeth Morales C., Bryan Correa Á., Cristina Grajales O., Eder Julián Naranjo R., Jaime Andrés Ariza A., José Fernando Díaz, Leidy Johana López O., Mateo Patiño G., Santiago Alejandro Naranjo S., Andrés Santiago Pineda F., Salomé Londoño G., Shavool Daniloo, Vanessa Reyes y Yessica Rodríguez A. Aplaudimos su compromiso, liderazgo y la excelente labor que desempeñan. Gracias a todos los que han aportado al fortalecimiento y crecimiento de este programa.

Referencias

[Ariza, G. O. & Ocampo, H.V. \(2004\).](#) El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. Colombia. Bogotá. [Universidad católica de Colombia y Universidad del bosque.](#) Extraído el 10 de septiembre de 2017 desde <file:///F:/PONENCIA%20ARGENTINA.%20Nos%20vemos%20pronto%202017/v4n1a05.pdf>

Dongil, E. C & Cano, A.V. (2014) Sociedad Española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). 2-60. Extraído el 8 de

septiembre de 2017 desde.

http://www.bemocion.mssi.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf.

Escuela de Nutrición y Dietética. (2017) Informe de Autoevaluación programa de Nutrición y Dietética. Universidad de Antioquia. 20- 263.

Escudero, L. E., Quinto, A., Arias, H.M. (2016) Gestión para la permanencia estudiantil en la Escuela de Nutrición y Dietética de la UdeA. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1387/1888>

Ministerio de Educación Nacional 2009. Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Capítulo 4. 96-107.

Extraído el 7 de septiembre de 2017 desde.

http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Velásquez, M.A., Posada, M. P., Gómez, C. D. N., López, A. N., Vallejo, G. F., Ramírez, P. A., Hernández, C. E., Vallejo, A

(2011) Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquia. Colombia. Medellín.

Universidad de Antioquia. (2015). Plan de acción institucional 2015- 2018. Colombia. Medellín. 23-28.

“LA JORNADA DE LA TUTORÍA”. UNA ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA.

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria.

Nancy Pérez Cruz
Laura Irais Gil Padilla
Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.
capife@gmail.com
gilpadillalaura@gmail.com

Resumen. Frente a los altos índices de deserción escolar en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UABJO, se propuso fortalecer el acompañamiento de los estudiantes a través de una serie de actividades enmarcadas en la “Jornada de la Tutoría”. La importancia de este proyecto que se aplica por primera ocasión en la UABJO radica en el papel del tutor en las trayectorias escolares. Un total de 644 estudiantes participaron en la jornada de la Tutoría, actividad coordinada por la Dirección de Formación Integral del Estudiante, y mediante la cual se logró impactar en el 100% de la población estudiantil de dicha Facultad y contó con la participación activa de todos los tutores, logrando así la integración de esta unidad académica.

Palabras clave: Tutorías, Formación integral, Integración universitaria.

1. Introducción

La función de la tutoría en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca surge ante una imperiosa necesidad que manifiestan los estudiantes de los tiempos actuales.

Dice Mora (1998) citado por (Romo, 2011)

Los buenos profesores siempre orientaron, porque “tenían un conocimiento fundamentalmente intuitivo del alumno y le ayudaban a superar las dificultades por las que iba pasando y a desarrollar aspectos de la personalidad no descubiertos hasta entonces”.

Transitar de la propuesta institucional a la práctica efectiva y coordinada no ha sido fácil, sin embargo en este trabajo se presenta una propuesta en la que se logró la participación activa de tutores y estudiantes, se trata de la “Jornada de la Tutoría”, que se llevó a cabo en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia y contó con la participación activa del 100% de la población estudiantil a nivel superior y de 27 docentes, 21 tutores y 6 profesores más, quienes pese a no ser tutores participaron en la jornada.

2. Desarrollo del tema problema:

En nuestro Estado se presenta un rezago educativo importante, y sobre todo a nivel superior, específicamente en la Facultad de Medicina Veterinaria de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca el panorama resulta aún más desalentador, ya que hasta el 2013 ha presentado un nivel de deserción escolar del 59% (Auditoría Superior del Estado de Oaxaca, 2014), quedando así como la tercera unidad académica con mayor deserción dentro de la institución.



Fig. 1. Deserción escolar en la UABJO por Facultad. Fuente: (Auditoría Superior del Estado de Oaxaca, 2014)

Otro indicador preocupante, es el de la eficiencia terminal. Según los datos de la Auditoría Superior del Estado, desafortunadamente la UABJO está por debajo de la media estatal.

En este contexto se ha desarrollado el Programa Institucional de Tutorías (PIT), que aunque opera desde hace varios años en la UABJO, aún presenta limitaciones para su manejo efectivo. Una de estas limitaciones tiene que ver con la resistencia de muchos profesores a participar en el programa, pese a ser PTC (Profesores de Tiempo Completo), para quienes la tutoría forma parte de sus funciones. La principal resistencia de los docentes a la actividad tutorial alude a que dicha tarea no se remunera de forma adicional, algunos de ellos, en la medida de lo posible, evaden la acción tutorial, puesto que esta actividad implica no sólo conocimientos teóricos y prácticos en el ámbito profesional, sino también habilidades y fortalezas para poder brindar el adecuado acompañamiento a los estudiantes.

Los temas abordados durante la Jornada, tuvieron como base un diagnóstico de estudiantes de nuevo ingreso y entrevistas con los tutores, incluyendo actividades de fortalecimiento en habilidades para la vida.

3. Objetivo general:

Involucrar tanto a los docentes como a la comunidad estudiantil, en la actividad tutorial de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia para fortalecer su integración.

4. Antecedentes:

Frente a los elevados índices de deserción escolar en el nivel universitario, el cual se acentúa en los primeros semestres, la tutoría surge como una alternativa de acompañamiento que puede contribuir a la retención y a la integración del alumnado a la Facultad.

5. Hipótesis:

La jornada de la tutoría propiciará la participación activa e integración de estudiantes y docentes de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

6. Conceptos principales:

Tutoría: Relación que se da entre una persona experta y una novata dentro de una organización o profesión. El experto sirve de guía, modelo, enseña, patrocina, alienta, aconseja, ofrece amistad, proporciona información y apoyo para aumentar el éxito académico del estudiante y facilitar sus progresos (Ehrich, Hansford y Tennet, 2003; Kerka, 1998; Mullen, 1998). Citado por (De la Cruz Flores, Chehaybar, & Abreu, 2011)

Tutor: El tutor es una persona hábil, cuenta con información, es dinámico y está comprometido en mejorar las habilidades de otro individuo. Los tutores entrenan, enseñan y modelan a los tutorados (Young y Wringht, 2001). Citado por (De la Cruz Flores, Chehaybar, & Abreu, 2011)

Tutorado: Un tutorado en la literatura es catalogado como novato, aprendiz, menos experto. D. Campbell y T. Campbell (2000) citado por (De la Cruz Flores, Chehaybar, & Abreu, 2011) identificaron algunas de las necesidades que tienen los tutorados para establecer vínculos con los tutores, entre ellas mencionan:

- Recibir ayuda en la toma de decisiones para planificar sus estudios.
- Obtener guía académica durante todos sus estudios.
- Tener consejos para enfrentar las demandas académicas.
- Contar con orientaciones sobre requisitos del grado.
- Recibir apoyo en problemas y crisis personales.

Formación Integral: La formación integral tiene como objetivo central la consolidación de los alumnos como estudiantes, es decir que la mayoría logre el máximo aprovechamiento de su esfuerzo, y como seres humanos valiosos y creativos.

Deserción escolar: El problema de la deserción, y con él los del rezago y la eficiencia terminal, pueden ser en principio concebidos como tres facetas de un mismo fenómeno que suele manifestarse en la escuela y que obedece a una compleja dinámica en la que se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional, factores referidos en todo caso al desempeño escolar de los alumnos y al desempeño de la institución en que están inscritos, y que la discusión acerca de estos factores parece requerir centrarse en torno al fenómeno de la deserción, puesto que la información y los análisis con los que se cuenta tienden a indicar que el rezago es una de sus causas y la eficiencia terminal su consecuencia institucional, elementos que requieren, por su naturaleza, un análisis integral e integrado que parta de la comprensión de la multiplicidad de causas que los originan. (De los Santos, 2004:2).

7. Marco metodológico.

Para este proyecto se utilizó una metodología mixta. La investigación mixta surge de la combinación del enfoque cualitativo y cuantitativo. Este diseño integra por lo general

los resultados de los dos métodos en la fase de interpretación. Pero como todo diseño también tiene una serie de limitaciones. “Se requiere un gran esfuerzo y conocimientos de la manera adecuada de estudiar un fenómeno con dos métodos. También puede ser difícil de comparar los resultados de dos análisis utilizando datos de diferentes formas.” (Hernández Sampieri, 2006)

El tipo de investigación que se realizó es una investigación no experimental de tipo transversal.

Según (Hernández Sampieri, 2006) en “un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien las realiza.”

8. Instrumentos.

La entrevista: Según Aragón (2002) citado por (Morga Rodríguez, 2012).

La entrevista es una forma de encuentro, comunicación e interacción humana de carácter interpersonal e intergrupala (esto es, dos o más de dos personas), que se establece con la finalidad, muchas veces implícita, de intercambiar experiencias e información mediante el diálogo, la expresión de puntos de vista basados en la experiencia y el razonamiento, y el planteamiento de preguntas.

La encuesta: Por su tipo de universo esta encuesta se aplicó a una muestra representativa de los estudiantes de nuevo ingreso en el periodo agosto-diciembre 2016. 60 estudiantes de un total de 200 que equivale al 30% del primer semestre, el cuestionario que se aplicó está destinado a los estudiantes de nuevo ingreso y se aplica a todas las unidades académicas, de cada unidad académica sólo se considera el 30% de los estudiantes, ya que la universidad recibe alrededor de 3,500 alumnos cada ciclo escolar.

Confiabilidad y validez: La confiabilidad de los datos de una encuesta puede medirse de la misma forma que la de cualquier otro tipo de datos de investigación, mediante la prueba retest. De manera que pueden analizarse tanto los puntajes individuales como los de conjunto.

En cuanto a la diversidad del contenido estudiado se considerarán los siguientes aspectos:

- Datos personales: Como edad, sexo, estado civil.
- Datos referentes a su proyecto educativo: Razones por las que elegiste esta carrera, califica tu éxito como estudiante.
- Consumo de sustancias: Alcohol, drogas, frecuencia de consumo.
- Interés en apoyo psicológico, con respecto al proyecto de vida y otros temas.

9. Proceso de planeación y ejecución de la jornada de la tutoría.

Fase 1. Conceptualización de instrumentos: Se diseñó una encuesta que permitiera identificar las características y necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso.

Fase 2. Aplicación del cuestionario. Se tomó una muestra representativa del 30% de la totalidad de la población de nuevo ingreso de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia para la aplicación del cuestionario.

Tipo de muestreo: Se realizó un muestreo aleatorio simple para la aplicación.

Instrumento: El instrumento aplicado es un cuestionario de 20 ítems de preguntas en abanico de respuestas.

Fase 3. Búsqueda de componentes finos. Se realizó una entrevista con los 21 tutores para identificar cuáles eran las necesidades de sus tutorados y en el caso de los estudiantes de nuevo ingreso realizar una comparación entre los datos arrojados por el cuestionario y la percepción de los tutores.

Fase 4. Síntesis de resultados: Después de analizar los resultados arrojados por las entrevistas y los cuestionarios, se realizó una propuesta de temas a trabajar en la jornada de la Tutoría.

Fase 5. Planeación y logística: Se elaboró una propuesta de actividades que cubriera las necesidades de los estudiantes de la facultad, así como las gestiones pertinentes con las instituciones y ponentes que tendrían participación en la jornada.

Fase 6. Ejecución. Tuvo una duración de dos semanas, del 8 al 19 de mayo, conformada por diferentes actividades: como foros, conferencias, cursos y talleres orientados a fortalecer la formación integral de los estudiantes.

Fase 7. Evaluación de los resultados. Al finalizar se aplicó a los alumnos un cuestionario para identificar el grado de satisfacción de las actividades.

10. Análisis de los resultados.

A partir del diagnóstico realizado a los estudiantes de nuevo ingreso, obtuvimos los siguientes resultados: Con respecto a la necesidad de apoyo en cuanto a su proyecto de vida, el 84% de los jóvenes encuestados manifestaron tener la necesidad que se les brinde orientación en este sentido.

Acerca de los tópicos de interés para programar cursos y talleres, la mayor parte de la población solicitó el taller de proyecto de vida; en segundo lugar mostraron interés en algún curso o taller relacionado con la orientación laboral, en tercer lugar solicitaron el curso/taller de técnicas y hábitos de estudio y en cuarto lugar algún curso relacionado con la toma de decisiones.

En torno al consumo de sustancias entre los estudiantes de nuevo ingreso, el 71% manifiesta consumir o haber consumido alcohol, por otra parte del total de estudiantes encuestados. En lo que corresponde al consumo de estupefacientes, el 22% del total de la población mencionó haber consumido drogas. De los cuales la sustancia más consumida es la marihuana.

Con base en las entrevistas que se realizaron con los 21 tutores al total de 570 estudiantes matriculados en la facultad, la problemática detectada por los tutores fue la siguiente:

Incidencia de la problemática	Primero a tercer semestre 266 estudiantes	Cuarto a séptimo semestre 163 estudiantes	Octavo y décimo semestre 141 estudiantes.
Primer lugar	Dificultad para trabajar en equipo	Apatía/conformismo	Incertidumbre por el futuro
Segundo lugar	Falta de técnicas de estudio	Falta de técnicas de estudio	Problemas personales o familiares.
Tercer lugar	Desmotivación	Falta de conocimientos	Problemas económicos
Cuarto lugar	Ausentismo	Problemas personales o familiares.	Apatía/conformismo

Quinto lugar	Porrismo/huelga	Ausentismo	Desmotivación
Sexto lugar	Indecisión en la vocación	Desmotivación	Falta de técnicas de estudio
Séptimo lugar	Falta de conocimientos	Incertidumbre por el futuro	
Octavo lugar	Desconocimiento de la normativa		
Noveno lugar	Apatía/conformismo		
Décimo lugar	Incertidumbre por el futuro		
Onceavo lugar	Problemas personales o familiares.		

Tabla1. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la problemática que identificaron los tutores se trabajaron cursos y talleres dependiendo de las necesidades de cada semestre.

11. Actividades de la jornada de las Tutorías en la FMVyZ:

Compartiendo el café con mi tutor, 419 estudiantes. Foro: La elección de vocación desde el punto de vista de los profesionales (tres sesiones) Promedio de asistencia por sesión: 55 estudiantes. Foro “Los libros que leemos”, 59 estudiantes. Conferencia “Las adicciones”, 57 estudiantes. Conferencia: “Movilidad y becas en la UABJO”, 39 estudiantes. Conferencia: “Emprendedurismo y modelo de negocios”, 45 estudiantes. Taller: “Comunicación asertiva”, 49 estudiantes. Taller: “Hábitos alimenticios”, 43 estudiantes. Taller: “Proyecto de vida”, 38 estudiantes. Taller: “Técnicas de aprendizaje”, 57 estudiantes. Taller: “Conciéntate con el medio ambiente”, 45 estudiantes. Taller: “Inserción laboral exitosa”, 23 estudiantes. Primer concurso de fotografía y pintura “El arte de la medicina veterinaria y zootecnia”, 22 estudiantes, Rally de conocimientos, 17 estudiantes.

12. Conclusiones y propuestas.

Derivado del diagnóstico que arrojaron las encuestas, se fundamenta la importancia de actividades y programas extracurriculares, complementarios a los planes y programas de estudio, con el objetivo de fortalecer las actividades que apuntalen la formación integral de los estudiantes para propiciar su desarrollo en los ámbitos educativo, humanístico, cultural, artístico, recreativo, cívico, deportivo y de salud, para con ello favorecer la integración universitaria.

Un total de 644 estudiantes participaron en la jornada de la Tutoría, la media de asistencia a las actividades fue de 51 estudiantes. En las dos semanas de actividades, logramos impactar en el 100% de la población estudiantil y contamos con la participación activa de todos los tutores. Participaron 27 profesores de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. 21 de ellos forman parte del programa de tutorías y, 6 profesores más, pese a no tener la asignación como tutores.

En la evaluación que se realizó con los estudiantes, con respecto a su percepción acerca de la jornada de las tutorías, en el ítem: *El tema revisado es de mi interés*, obtuvimos un promedio de 3.8 siendo 4 la máxima calificación en la escala Likert. En el ítem: En general la actividad cumplió con mis expectativas obtuvimos un puntaje de 3.5.

Datos del Sistema Institucional de Tutorías de la UABJO arrojan que el abandono escolar en los primeros semestres se sitúa en un alto porcentaje, siendo la principal causa: situaciones personales y en segundo término el factor económico. La mayoría de estas situaciones personales, de haberse detectado oportunamente por el tutor hubiesen atenuado el panorama de deserción.

A partir de las entrevistas se concluye que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Veterinaria y Zootecnia carecían de orientación vocacional y mostraron gran incertidumbre por el futuro, así como falta de claridad en su proyecto de vida, situación que guarda gran paralelismo con el estudio de la Fundación UNAM, coordinado por De la Peña:

Estamos realizando una investigación en donde les preguntamos cómo se ven en 10 años. Y es difícil que den una respuesta. La mayoría habla de los próximos seis meses. Ese es el horizonte que pueden construir los jóvenes actualmente y es muy grave. Pero ¿cómo van a poder desarrollar un futuro? Si no saben si la situación económica de los padres les permitirá concluir los estudios o si encontrarán un empleo que les dé la posibilidad de vivir satisfactoriamente.

El mismo panorama presentan los futuros veterinarios de la UABJO, de ahí la necesidad de reforzar la orientación educativa a través de la tutoría y los resultados de estos esfuerzos se podrán reflejar en la trayectoria escolar de la generación 2016.

Al término de la jornada de las Tutorías, proyecto que se aplica por primera ocasión en la UABJO, los estudiantes manifestaron una mejora sustantiva en la relación tutor-tutorado a partir del conocimiento mutuo y las actividades fuera del aula contribuyeron a la comunicación transversal entre las partes, además de propiciar una relación más simétrica entre docente y alumno, por lo cual se propone la programación de más actividades fuera del aula.

Con base en los resultados obtenidos “La jornada de las Tutorías” se considera una iniciativa exitosa y se propone su realización anual, asimismo que pueda convertirse en una propuesta institucional que pueda ser adoptada por las once Unidades Académicas, a fin de fortalecer la integración universitaria mediante el acompañamiento del tutor, al favorecer el autoconocimiento y el autoaprendizaje en el proceso hacia el desarrollo personal y profesional de los 23 mil estudiantes de la UABJO, en sus niveles superior y medio superior.

Referencias

- Auditoría Superior del Estado de Oaxaca. (2014). Informe ejecutivo de evaluación al desempeño de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Oaxaca: Auditoría superior del estado de Oaxaca.
- Colás Bravo, M. (2001). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. Sevilla: Mc Graw Hill.
- De la Cruz Flores, G., Chehaybar, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Revista de la educación superior Vol. 40 No. 157 México.
- Hernández Sampieri, R. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Morga Rodríguez, L. E. (2012). Teoría y técnica de la entrevista. México: Red tercer milenio S.C.
- Romo, A. (2011). Publicaciones ANUIES. Obtenido de <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>
- UNAM. (22 de agosto de 2017). Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional. Obtenido de http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_12.pdf
- Vélez, O. (8 de junio de 2017). NVI Noticias. Obtenido de <http://www.nvinoticias.com/nota/66469/desercion-y-reprobados-problemas-educativos-de-oaxaca>

Apéndice 1.

Cuestionario aplicado a estudiantes de nuevo ingreso.

**CONSTRUCCIÓN DE UN CUESTIONARIO DE RASGOS DE
PERSONALIDAD CON FINES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL
PARA EL PROGRAMA DE ADMISIONES DE LA UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA SALESIANA – ECUADOR**

Línea Temática: Políticas nacionales e institucionales

Zumárraga, Marcos Rafael
Armas, Rosa
Luzuriaga, Johanna
González, Yolanda
Boada, María José
Castro, María Isabel
Peñaherrera, Lía
Escobar, Paola
Romero, Juan Carlos
Universidad Politécnica Salesiana - ECUADOR
mzumarraga@ups.edu.ec

Resumen. Este trabajo tiene el propósito de reportar los principales resultados del proceso de desarrollo y validación de un cuestionario de rasgos de personalidad diseñado para contribuir con información relevante al análisis de compatibilidad entre las carreras ofertadas por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y el perfil profesional-vocacional de los aspirantes universitarios. Considerando que la orientación profesional se apoya en la determinación de modelos de rasgos y perfiles deseables, la identificación de aquellos rasgos de personalidad más adecuados para estudiar una carrera específica puede constituir un factor complementario decisivo para la evaluación vocacional, permitiendo una orientación profesional más eficaz. El presente estudio toma como referente la teoría de los rasgos de Allport (1970) que asume a la personalidad como la integración de todos los rasgos y características del individuo que determinan una forma de comportarse. El estudio contó con la participación de 875 aspirantes universitarios a las carreras ofertadas por la UPS en el periodo académico 2017 – 2017. El Cuestionario de Rasgos de Personalidad (CUPER – UPS) aplicado a los participantes del estudio cuenta con escalas que permiten evaluar las siguientes características: Liderazgo, Responsabilidad, Autocontrol, Sociabilidad, Sensatez, Invención, Confianza Interpersonal, Vigor y Desajustes Psíquicos. Dada la complejidad de los rasgos de personalidad que se pretenden medir, se procedió a emplear Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con la finalidad de identificar las posibles dimensiones que integran cada escala. Una vez definidas las dimensiones predominantes por escala, se eliminaron aquellos ítems con cargas factoriales deficientes. El análisis de confiabilidad de las escalas del CUPER se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. La validez concurrente se evaluó comparando los resultados del CUPER con las mediciones arrojadas por un instrumento ya estandarizado, en este caso el Perfil-Inventario de Personalidad de Gordon (P-IPG). En todos los casos se obtuvieron resultados estadísticamente satisfactorios. Esta primera etapa de validación del CUPER-UPS permite avanzar hacia la integración de rasgos de personalidad en modelos de

orientación profesional más consistentes, permitiendo elevar los porcentajes de afinidad vocacional-profesional en la selección de carreras y en consecuencia, mejorar la eficiencia terminal académica en el mediano y largo plazo.

Descriptorios o Palabras Claves: Rasgos de Personalidad, Orientación Profesional, Afinidad Vocacional, Deserción Universitaria, Eficiencia Terminal.

1.- Introducción

En el transcurso de la vida nos enfrentamos a la toma de una serie de decisiones relevantes, siendo la elección de carrera una de las más importantes. Una elección acertada eleva considerablemente la probabilidad de logro en el proceso de estudios, en la carrera misma o en el campo laboral; incrementando el grado de satisfacción y en consecuencia la autorrealización personal. Por lo tanto, alcanzar madurez vocacional se relaciona con la expresión de aquellos rasgos que reflejan de mejor manera la personalidad, siendo un factor importante para la toma apropiada de decisiones en términos de selección de carrera. Las reformas vigentes en el sistema universitario del Ecuador disponen que las instituciones de educación superior deben mantener una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover orientación vocacional y profesional en cumplimiento con el *Art. 86* de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2010).

En este contexto, la Secretaría Técnica de Bienestar Estudiantil de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) emitió el informe “Causas de la Deserción Estudiantil” en abril del 2016, el cual reporta que 6227 alumnos abandonaron sus estudios entre septiembre 2014 y febrero 2016, siendo las causas más preocupantes: la selección de carrera equivocada con el 13% y la falta de dedicación para los estudios con el 8%. Ante esta problemática, el Grupo de Innovación Educativa (GIE) de Orientación Profesional y Vocacional de la UPS-Sede Quito asume la función de apoyar en el fortalecimiento de los procesos de orientación profesional-vocacional de la UPS, teniendo como una de sus principales líneas de acción promover un flujo permanente de información orientativa para los estudiantes y aspirantes universitarios mediante el desarrollo de instrumentos psicométricos propios.

Estos instrumentos, además de ajustarse a la realidad ecuatoriana y la oferta académica específica de la UPS, tienen el propósito de posibilitar la construcción de perfiles vocacionales-profesionales afines con las características y exigencias propias de cada carrera. De tal manera que mientras mayor sea la proximidad de un estudiante o aspirante universitario hacia dicho perfil deseable, mejores serán las posibilidades de que logre un desempeño académico satisfactorio en la carrera elegida. Los instrumentos contruidos se centran en la evaluación de intereses profesionales y rasgos de personalidad. Para ello se ha contado con el apoyo de profesionales del Centro Psicológico “Padre Emilio Gambirasio” de la UPS, centro especializado con más de 50 años de experiencia en procesos psicológicos.

El presente trabajo reporta el proceso de validación resultante de la construcción de un cuestionario de rasgos de personalidad concebido para contribuir al análisis de compatibilidad entre las carreras ofertadas por la UPS y el perfil profesional-vocacional de los aspirantes universitarios. De esta manera se pretende complementar de forma sinérgica los resultados de la evaluación vocacional, lo que a su vez promueva un mejoramiento de las estrategias de orientación profesional y su impacto sobre el

desempeño y la vida académica de los estudiantes. En este sentido, se asume que el desempeño académico favorable también depende de la presencia de ciertos rasgos de personalidad específicos en el estudiante universitario, según la carrera que estudie. En consecuencia, se espera que el instrumento desarrollado contribuya a mejorar las decisiones que los estudiantes y aspirantes universitarios toman con respecto a qué carrera estudiar, gracias a una información oportuna y eficaz, promoviendo de esta manera una disminución en los índices de deserción universitaria.

2.- Marco Teórico

Para Bohoslavsky (como se citó en Martínez, 1999) el acto de decidir qué carrera seguir o qué ocupación realizar a futuro está estrechamente ligado al tema de la personalidad; la personalidad y la identidad ocupacional están funcionando como un todo integrado, es así que la persona es la que elige con qué o con quienes trabajar, cómo, cuándo y dónde hacerlo con base en su personalidad. Por lo tanto, la acción de orientación vocacional es fundamental en la elaboración del proyecto profesional de cada uno de los estudiantes universitarios. La elección del proyecto profesional es un acto de madurez personal donde se pone en juego los rasgos de personalidad más estables y seguros, así como el esfuerzo personal del sujeto para insertarse en el mundo laboral según sus competencias profesionales futuras. En los últimos años varios estudios han destacado el papel central de los rasgos de personalidad como predictores del éxito en el rendimiento académico, es así precisamente que O'Connor & Paunonen (2007) muestran, a través de un metaanálisis, la relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad (big five) (McCrae & Costa, 1997) y el logro académico con estudiantes universitarios, revelando que la responsabilidad, en particular, es la dimensión más fuerte y consistentemente asociada con el éxito académico. Los autores Chamorro-Premuzic & Furnham (2008) realizaron un estudio que permitió determinar que la variable responsabilidad es un factor que se correlaciona de manera positiva y significativa con el rendimiento académico. Según el estudio de Nacher (2006), el neuroticismo correlaciona negativamente con el rendimiento. De forma más específica, los estudios de Aragón Borja (2011) y Bitran, Zúñiga, Lafuente, Viviani & Beltrán (2004) aportan evidencia empírica sobre la existencia de combinaciones de rasgos de personalidad que tienden a predominar en los universitarios según la carrera que estudien, además de hallarse correlaciones estadísticamente significativas entre el desempeño académico y ciertos rasgos de personalidad relevantes, los cuales a su vez pueden modificarse de una carrera a otra.

En este marco, la generación del cuestionario de personalidad CUPER-UPS se fundamenta en el análisis factorial de los rasgos del perfil e inventario de la personalidad (P-IPG) propuestos por Leonard Gordon (Gordon, 1994), previa revisión y análisis de estudios factoriales del 16PF (Cattell, Catell, & Catell, 1995) y de "Los cinco grandes" (Digman & Inouye, 1986); que emplean las escalas de clasificación de la personalidad estableciendo polos positivos y negativos, siendo los referentes de la construcción psicométrica de instrumentos de evaluación. En dicha construcción se consideró los factores de: *liderazgo*, entendido como la capacidad de dominio y seguridad frente al grupo; *responsabilidad*, definida como la tenacidad y compromiso en la realización de actividades; *autocontrol*, como la facilidad de autorregulación emocional; *sociabilidad*, característica de comodidad y solvencia en la interacción grupal; *sensatez*, habilidad para un proceder cauto y prolijo frente a la toma de decisiones; *invención*, avidez por la reflexión e innovación de ideas; *confianza interpersonal*, habilidad propia de las personas tolerantes y comprensivas; y *vitalidad*,

expresada en individuos con alta proactividad y energía frente a la realización de tareas. Se añadió un parámetro que permita identificar posibles *desajustes y/o desadaptación psíquica* que pudieran influir en el proceso de elección de la carrera y futura formación profesional. Los rasgos que se perfilan en cada uno de los estudiantes universitarios pueden presagiar en gran parte el éxito o fracaso que pueda experimentar a futuro en su trabajo académico.

3.- Metodología

La muestra de estudio estuvo compuesta por 875 aspirantes universitarios que participaron en el programa de nivelación y admisiones de la UPS-Sede Quito para acceder a las carreras ofertadas en el periodo académico 2017-2017. El 52,51% de los participantes fueron hombres, mientras que el restante 47,49% fueron mujeres. El rango de edad se situó entre 17 a 25 años. Para evaluar la validez concurrente del instrumento psicométrico de rasgos de personalidad construido por la UPS se tomó una submuestra de 287 participantes, quienes completaron tanto el instrumento propio como el P-IPG de Gordon para un posterior contraste de resultados. La aplicación del CUPER-UPS se realizó de forma digital en los laboratorios de cómputo de la UPS, mientras que el P-IPG fue completado de forma física durante la misma jornada. El tiempo de resolución para cada instrumento fluctuó entre los 60 y 120 minutos.

El Cuestionario de Rasgos de Personalidad (CUPER-UPS) se encuentra integrado por 9 escalas formuladas para medir los siguientes rasgos de personalidad: Liderazgo, Responsabilidad, Autocontrol, Sociabilidad, Sensatez, Invención, Confianza Interpersonal y Vitalidad. Se incluye además una escala destinada a evaluar Desajustes y Desadaptación Psíquica. Estos rasgos de personalidad fueron seleccionados para integrar el instrumento dado que tienen especial relevancia en la construcción de aquellos perfiles vocacionales-profesionales recomendables para cursar satisfactoriamente cada una de las carreras que oferta la UPS. Cada escala cuenta con 24 reactivos de tipo Likert que miden el grado de conformidad de las personas hacia un conjunto de conductas asociadas con cada rasgo de personalidad. Los ítems cuentan con un formato de respuesta de 5 puntos, que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo). La elaboración de los reactivos estuvo a cargo de docentes especializados, tomando en cuenta premisas de coherencia conceptual y validez aparente. Por otra parte, el P-IPG evalúa 8 rasgos de personalidad considerados como relevantes en el normal desenvolvimiento del individuo. Las escalas que forman parte del P-IPG son: Ascendencia, Responsabilidad, Estabilidad Emocional, Sociabilidad, Cautela, Originalidad, Relaciones Personales y Vigor (Gordon, 1994).

4.- Resultados

Los datos recopilados de la aplicación del CUPER-UPS a la muestra de estudio se sometieron a un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). El AFE es una técnica estadística muy útil para la detección de constructos latentes o dimensiones subyacentes que se manifiestan a través de un conjunto de variables observables (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014). En este caso, el AFE se empleó con el objetivo de detectar aquellas dimensiones que emergen empíricamente en cada una de las escalas que conforman el CUPER-UPS, para de esta manera definir con mayor precisión los aspectos o características de cada rasgo de personalidad que los reactivos elaborados están midiendo.

Las pruebas preliminares que habilitan la utilización de AFE con los datos recolectados arrojaron resultados satisfactorios para todas las escalas que integran el instrumento. El índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) alcanzó valores superiores a 0,70 en todas las escalas. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett permitió rechazar la hipótesis de nulidad de correlaciones entre los reactivos con un nivel de significación de 0,001 en todos los casos. Esto implica que efectivamente los ítems que conforman las escalas del instrumento se encuentran intercorrelacionados, comparten información, lo cual permite la extracción de factores comunes o dimensiones latentes (Álvarez, 1995). Por otra parte, la técnica de AFE requiere que las variables a procesarse sean continuas, de ser politómicas estas deben contar con al menos 5 puntos de valoración y una distribución aproximadamente normal. En el caso de los reactivos del CUPER-UPS, existe cumplimiento de estas dos condiciones, puesto que se emplea un formato de respuesta de 5 puntos y todos los ítems adoptan valores de asimetría y curtosis entre -2 y +2, lo que se puede interpretar como indicios de distribuciones aproximadamente normales (Carretero-Dios y Pérez, 2005). La extracción de los factores se efectuó por el método de Máxima Verosimilitud. En todos los casos se empleó rotación Varimax, puesto que permite obtener estructuras factoriales ajustadas, con reactivos correlacionados de forma más diferenciada con los factores extraídos (Álvarez, 1995).

En un primer momento, las soluciones factoriales obtenidas con el AFE se fundamentaron en la retención de aquellos factores con autovalores (eigenvalues) mayores a 1. No obstante, dado que el interés del presente estudio se centra en aislar únicamente aquellas dimensiones predominantes, se procedió a descartar aquellos reactivos que daban lugar a dimensiones periféricas o secundarias. En este sentido, se conservaron únicamente aquellos factores mayores, es decir, que al menos agrupen 4 ítems, y a su vez, se descartaron aquellos reactivos con cargas factoriales inferiores a 0,30 (Lloret-Segura et al., 2014). Del mismo modo, se eliminaron aquellos ítems que presentaban problemas de interpretabilidad, puesto que aunque conectaban empíricamente con una dimensión específica, no eran compatibles con la misma a nivel conceptual. Tomando en cuenta estos criterios, la Tabla 1 presenta los resultados de un segundo AFE efectuado en los reactivos conservados; las soluciones rotadas finales incluyen solamente las principales dimensiones emergentes por cada escala.

Tabla 1. Resultados de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y evaluación de confiabilidad del CUPER-UPS por escalas (n=875).

<i>Escalas CUPER - UPS</i>	<i>Dimensiones Detectadas</i>	<i>Autovalores Rotados (Eigenvalues)</i>	<i>% Acumulado de Varianza Explicada (Solución Rotada)</i>	<i>Alfa de Cronbach por Escala</i>
Liderazgo	Capacidad Persuasiva	3,251	18,063	0,790
	Sugestión	1,803	28,078	
	Independencia	1,206	34,779	
Responsabilidad	Perseverancia y Confiabilidad	2,936	18,350	0,821
	Inconstancia	2,225	32,258	
Autocontrol	Inestabilidad Emocional	4,962	20,677	0,912
	Estabilidad Emocional	3,918	37,003	
Sociabilidad	Dificultad para Socializar	3,335	15,161	0,905
	Habilidad Social	2,972	28,668	
	Reserva	2,304	39,141	
Senseatez	Impulsividad	3,039	12,664	0,722
	Cautela	1,762	20,006	
	Inconstancia	1,377	25,745	
	Constancia	1,317	31,232	
Invención	Creatividad	1,966	10,346	0,736
	Planificación	1,740	19,505	
	Dificultad de Pensamiento Crítico	1,431	27,034	

Confianza Interpersonal	Confiabilidad	2,550	10,625	0,806
	Desconfianza	2,026	19,066	
	Hipersensibilidad	1,677	26,052	
	Benevolencia	1,555	32,530	
Vitalidad	Falta de Vitalidad	3,114	14,830	0,818
	Productividad	1,904	23,897	
	Vitalidad	1,633	31,674	
Desajuste y Desadaptación Psíquica	Tendencia a la Depresión	2,762	15,343	0,866
	Irritabilidad	2,455	28,984	
	Desintegración	1,640	38,095	

Fuente: Datos del Equipo de Orientación Profesional del Centro Psicológico Salesiano "Padre Emilio Gambirasio", 2017. Elaboración propia.

Con base en el AFE se han podido identificar de 2 a 4 dimensiones en las diferentes escalas del CUPER-UPS. En todos los casos, los factores extraídos son capaces de explicar al menos un 30% de la variabilidad de los reactivos retenidos, salvo con respecto a la escala Invención, donde la varianza explicada acumulada alcanza el 27,03%. La confiabilidad de las escalas ajustadas se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, en todos los casos se obtuvieron valores estadísticamente satisfactorios ($\alpha > 0,70$). En este sentido, las estructuras factoriales observadas en los datos han permitido formular conceptualmente las dimensiones que conforman cada rasgo de personalidad que se pretende medir. Queda por contrastar la validez discriminante y concurrente del instrumento desarrollado.

Análisis de validez discriminante y concurrente (CUPER-UPS)

Para la evaluación de validez discriminante se procedió a correlacionar cada escala del CUPER-UPS con el resto de escalas que lo integran. Si un instrumento cuenta con escalas que miden constructos diferentes, cabría esperarse que las escalas estén relacionadas entre sí, pero solo de manera moderada (Lehmann, Gupta & Steckel, 1999). Por lo tanto, la existencia de correlaciones moderadas y bajas entre las escalas, salvo si se trata de rasgos de personalidad asociados conceptualmente, puede concebirse como indicio de validez discriminante del instrumento. La Tabla 2 muestra los resultados de las correlaciones de Pearson calculadas entre las escalas que conforman el CUPER-UPS. Como se puede observar, las correlaciones entre las escalas son significativas y positivas, con una tendencia hacia valores moderados o bajos, salvo en aquellos casos donde los rasgos de personalidad correlacionados cuentan con vínculos de carácter conceptual.

Tabla 2. Intercorrelaciones entre las escalas del CUPER-UPS (r de Pearson, n=875).

Escalas CUPER-UPS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1		0,710	0,613	0,591	0,285	0,709	0,437	0,767	-0,281
2			0,608	0,533	0,481	0,781	0,498	0,803	-0,388
3				0,557	0,439	0,608	0,627	0,622	-0,643
4					0,088	0,481	0,585	0,598	-0,363
5						0,456	0,256	0,340	-0,240
6							0,497	0,714	-0,311
7								0,487	-0,427
8									-0,354
9									
Media	62,29	66,14	82,95	74,50	76,04	67,07	77,40	71,85	50,81
Desviación Estándar	9,06	9,61	15,39	14,37	10,77	8,45	12,15	10,16	12,20

Nota: 1=Liderazgo, 2=Responsabilidad, 3=Autocontrol, 4=Sociabilidad, 5=Senseatez, 6=Invención, 7=Confianza Interpersonal, 8=Vitalidad, 9=Desajustes y Desadaptación Psíquica. Todas las correlaciones son significativas a un nivel de 0,01.

Fuente: Datos del Equipo de Orientación Profesional del Centro Psicológico Salesiano "Padre Emilio Gambirasio", 2017. Elaboración propia.

La estrategia empleada para evaluar la validez concurrente se sustentó en la aplicación de una prueba ya estandarizada diseñada para medir rasgos de personalidad que sean similares o equivalentes a aquellos que conforman el CUPER-UPS. La obtención de correlaciones significativas y moderadas-altas entre las mediciones del instrumento propio y aquellas realizadas con el instrumento de contraste, puede asumirse como evidencia de validez concurrente (Salamanca-Duque, Naranjo-Aristizábal, Méndez-Narváez & Sánchez, 2014). Previa a la estimación de los coeficientes de correlación, se procedió a emparejar las escalas del CUPER-UPS con aquellas escalas del P-IPG que resultaban afines, considerando la similitud conceptual de los rasgos de personalidad evaluados por cada instrumento. Los resultados de las correlaciones entre el CUPER-UPS y el P-IPG se presentan en la Tabla 3. En todos los casos, las mediciones realizadas por el instrumento propio presentan correlaciones significativas, positivas y moderadas-altas ($r > 0,54$) con los puntajes generados por el instrumento de contraste. Esto puede asumirse como un resultado estadísticamente satisfactorio para la prueba de validez concurrente.

Tabla 3. Correlaciones entre escalas del CUPER-UPS y escalas afines del P-IPG (r de Pearson, $n=875$).

Escalas CUPER - UPS	Escalas Afines P-IPG	r de Pearson
Liderazgo	Ascendencia	0,60***
Responsabilidad	Responsabilidad	0,58***
Autocontrol	Estabilidad Emocional	0,55***
Sociabilidad	Sociabilidad	0,63***
Sensatez	Cautela	0,59***
Invención	Originalidad	0,54***
Confianza Interpersonal	Relaciones Personales	0,58***
Vitalidad	Vigor	0,59***

Nota: *** $p < 0,001$ (0,1%).

Fuente: Datos del Equipo de Orientación Profesional del Centro Psicológico Salesiano "Padre Emilio Gambirasio", 2017. Elaboración propia.

5.- Conclusiones

Las pruebas estadísticas efectuadas permitieron alcanzar una versión pre-definitiva del CUPER-UPS, con evidencia alentadora de consistencia interna en sus escalas, así como de validez concurrente y discriminante. La estrategia analítica empleada, consistente en partir de los datos observados para detectar y formular conceptualmente las diferentes dimensiones que conforman cada rasgo de personalidad evaluado, permite contar con una estructura más precisa de los diferentes aspectos que es capaz de medir el instrumento desarrollado. No obstante, se requieren pruebas complementarias a realizarse en posteriores aplicaciones del instrumento, con la finalidad de ajustar y mejorar sus propiedades psicométricas, haciendo mayor énfasis en su validez de constructo, con el uso de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), así como el reforzamiento de su validez de criterio.

Cabe mencionar que la construcción de un instrumento propio para la evaluación de rasgos de personalidad se enmarca en una iniciativa más amplia, generada por el GIE-Orientación Profesional y Vocacional, con el propósito de identificar aquel perfil, combinación de rasgos de personalidad e intereses profesionales, que mejor encaja con las características, necesidades y exigencias de cada carrera que integra la oferta académica de la UPS. Considerando que, no solo basta con tener preferencias hacia una

determinada carrera, sino que se requieren ciertos rasgos de personalidad específicos para lograr un buen desempeño en la misma. Esta formulación de los perfiles profesionales y vocacionales apropiados para afrontar satisfactoriamente el proceso de formación en cada carrera tiene por fin último mejorar las elecciones de carrera que realizan los aspirantes universitarios. De esta manera, se espera que el fortalecimiento de los procesos de orientación profesional y vocacional de la UPS termine repercutiendo en el incremento de la eficiencia terminal, y en su defecto, una reducción de las tasas de deserción universitaria en el mediano y largo plazo. Estos esfuerzos institucionales por comprender e intervenir de forma cada vez más eficaz sobre el fenómeno del abandono universitario pueden ser de utilidad para el resto de instituciones universitarias del país y de la región que comparten esta misma preocupación.

6.- Referencias

- Allport, G. (1970). *La personalidad*. Barcelona: Herder.
- Álvarez, R. (1995). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS*. Madrid-España: Díaz de Santos S.A.
- Aragón Borja, L. E. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología: El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Perfiles educativos*, 33(133), 68-87.
- Bitran, M., Zúñiga, D., Lafuente, M., Viviani, P., & Mena, B. (2004). Características psicológicas y estilos cognitivos de estudiantes de medicina y de otras carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista médica de Chile*, 132(7), 809-815.
- Cattell, R., Cattell, A., & Cattell, H. (1995). *16PF-5 Cuestionario factorial de personalidad*. Madrid: EA Ediciones.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and individual differences*, 44(7), 1596-1603.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (5 de Agosto de 2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Digman, J. M., & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of personality and social psychology*, 50(1), 116.
- Gordon, L. V. (1994). *P-IPG: Perfil -Inventario de la Personalidad*. México: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C. V.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 2014, vol. 30, nº 3 (octubre), 1151-1169.
- Lehmann, D. R., Gupta, S., & Steckel, J. H. (1999). *Marketing research*. New York: Addison-Wesley.
- Martínez, P. (1999). Elección vocacional y personalidad en universitarios a través del psicodiagnóstico de Rorschach. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica Perú*, 2.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American psychologist*, 52(5), 509.
- Nacher, V. (2006). *Personalidad y rendimiento*. Jornadas de fomento de la investigación. Barcelona: Universidad Jaime I
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual differences*, 43(5), 971-990.
- Salamanca-Duque, L.M., Naranjo-Aristizábal, M.M.C., Méndez-Narváez, M., & Sánchez, D.P. (2014). Consistencia interna y validez concurrente del cuestionario para evaluación de limitaciones y restricciones en niños con TDAH. *Rev Cienc Salud*. 2014; 12(3): 371-84.
- Unidad de Bienestar Estudiantil- UPS. (2016). *Informe : Causas de la deserción estudiantil*. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca.

**FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL CULTURAL EN ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN MEDIA DE CONTEXTOS VULNERABLES: LA
EXPERIENCIA DEL PROPEDÉUTICO DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE TEMUCO EN CHILE**

Línea Temática: Articulación de la Educación Superior con la enseñanza media.

Rina Gaete Rengifo
Valeria Quinteros Torrent
Universidad Católica de Temuco
rgaete@uct.cl vquinteros@uct.cl

Resumen. Las políticas de Acceso Inclusivo que sustentan el ingreso a la Universidad Católica de Temuco (UC Temuco) en la región de La Araucanía nacen bajo el contexto de ser históricamente el territorio más deprivado económicamente, con los indicadores más altos de pobreza con un 23,6% (Ministerio Desarrollo Social, 2015), analfabetismo e indigencia. Desde lo anterior, el Plan de Desarrollo Institucional incorpora la decisión de diversificar, aumentar y articular su oferta formativa para los jóvenes, que responda con eficacia y calidad a las necesidades de formación profesional y técnica, contribuyendo con la promoción humana, movilidad social, al desarrollo socioeconómico y sociocultural de la macro región sur. En este contexto regional, surge el Programa Propedéutico como una vía de acceso alternativa a la universidad para jóvenes talentosos y pertenecientes a contextos vulnerables que no alcanzan el puntaje requerido en la prueba de selección universitaria, pero cuentan con el talento académico para desarrollarse en estudios superiores. Desde lo curricular, consta de una estructura basada en fortalecer competencias comunicativas, pensamiento lógico matemático y gestión personal de los jóvenes que cursan el programa. En el año 2016, de la mano con el crecimiento de la cobertura regional, siendo el Propedéutico más grande de Chile, surge la necesidad de complementar el fortalecimiento de competencias a través de la incorporación al programa de habilidades propias de un ciudadano del siglo XXI y del capital cultural de los estudiantes que egresan del programa. El fortalecimiento del capital cultural surge en respuesta a los cambios de la sociedad actual y se incorpora al Propedéutico a través del módulo de Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad, el que parte de la convicción que la cultura es todo lo que hace el hombre, dejando de ser entendida como sinónimo de bellas artes y como un lujo accesible sólo para algunos y hoy es asumida como un derecho. El capital cultural que cada individuo posee, se entiende como un conjunto de valores, experiencias y conocimientos culturales adquiridos principalmente en la familia, que es heredado mediante tradiciones culturales y la

educación. En este contexto, es que el módulo busca fortalecer y ampliar el capital cultural de estudiantes de 4° medio provenientes de la Región de la Araucanía. En consecuencia, el propósito de este trabajo es describir la experiencia de la incorporación del fortalecimiento del capital cultural en el contexto del Propedéutico UC Temuco.

Descriptor o Palabras Clave: Capital Cultural, Programa Propedéutico, Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad, Fortalecimiento, Inclusión.

1. Propedéutico UC Temuco

La Araucanía presenta un retraso de más de 20 años en indicadores educativos si se compara con el resto del país y el tercer lugar de escolaridad más baja con 9,2 años. Asimismo, es el territorio donde se registran los mayores porcentajes de pobreza, analfabetismo e indigencia.

De los estudiantes de la Universidad Católica de Temuco el 85,29% pertenece a los tres primeros quintiles de ingreso socioeconómico y el 52,5% proviene de localidades de alta ruralidad, además, poseen un capital social, cultural y competencias académicas poco desarrolladas, desafiando al sistema educativo formal e imponiendo desafíos para asegurar su sólida formación.

El compromiso de la UC Temuco declarado a través de su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2020 “cultivar y producir conocimientos para el desarrollo de la Araucanía”, además de “diversificar y ampliar su oferta académica”, proponiendo para ello un programa que permita flexibilizar las oportunidades para ingresar a una “universidad abierta”, permite la adhesión en el año 2011 a la Red de Propedéuticos-UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Este compromiso institucional se ve reflejado en la creación del Propedéutico UC Temuco, programa que selecciona a estudiantes que se encuentran en el 7,5% superior del ranking de notas de establecimientos que tienen un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) igual o superior al 75%. Actualmente ese indicador registra que en promedio los establecimientos que participan del programa tienen un IVE aproximado de 95%.

El Propedéutico cuenta con plan de estudios que dura 17 jornadas, durante las cuales el estudiante participa en módulos formativos en tres áreas de desarrollo:

- **Módulo Lenguaje:** que tiene por propósito fomentar, a partir de la apropiación de habilidades argumentativas, y avanzar progresivamente hacia la sistematización y producción de textos expositivos, trabajando la competencia comunicativa del estudiante a nivel oral, escrito y multimodal.

- Módulo Matemáticas: donde se focaliza en fortalecer el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico-matemático, a través del desarrollo de habilidades matemáticas enfocadas en la resolución de problemas y la competencia comunicativa asociada.
- Módulo Gestión Personal: fomenta en el estudiante el desarrollo de habilidades sociales intra e interpersonales y fortalece, a través de la inteligencia emocional, elementos directamente relacionados con rendimiento académico y la motivación.

2.Capital cultural y su fortalecimiento

Mucho se ha escrito sobre el capital cultural y cómo este influye directamente en el desarrollo que un individuo pueda lograr a lo largo de su vida, incluso determinando las relaciones de poder y el orden social propio del sistema capitalista. Para Pierre Bourdieu (1979), la condición de capital cultural se impone para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales, asociado al “éxito” que tengan en el sistema escolar, pues cada individuo pertenece a un habitus compuesto por capitales económicos, culturales y sociales que se han ido construyendo en el proceso de interacción de la mente subjetiva con las estructuras e instituciones que rodean a la persona, poniendo a su disposición un conjunto de recursos que le permiten desenvolverse de cierta forma en su cotidianidad.

Bajo lo descrito anteriormente, las posibilidades de cambiar “el habitus” se visualizan complejas. Sin embargo, el mismo autor señala que la interacción constante con otras estructuras e individuos, otro habitus, puede provocar el cambio, y por ende, la adquisición de mayor capital cultural (Bourdieu, 1979).

En síntesis, para Bourdieu (1998) el capital cultural se define como algo más que la adquisición de cultura general, también incluye las habilidades y saberes específicos y sobre todo, el dominio de cierto tipo de lenguaje y la maestría de una determinada relación con el lenguaje o capital lingüístico.

En este contexto, la UC Temuco integra al Programa Propedéutico el Módulo de Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad, amparado además en su Modelo Humanista Cristiano el cual fomenta el cultivo y desarrollo de conocimientos para el progreso de La Araucanía y la macro región sur, declarando que la cultura no reconoce segregación social y que debe ser para todos y todas sin distinción, fortaleciendo así la formación integral de los ciudadanos, desde un punto de vista valórico, académico y con responsabilidad social (UC Temuco, 2007).

Bajo esta premisa, es que la cultura ha dejado de ser entendida como sinónimo de bellas artes y como un lujo accesible sólo para algunos, hoy es asumida como un derecho, como un mecanismo primordial de redistribución de derechos y libertades,

como un elemento en la expansión de la creatividad, de la imaginación y de la capacidad de transformar la realidad (Bianchini, 2005). Al respecto la UNESCO señala en el 2001 que la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. La cultura además engloba las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo.

En consecuencia, el Módulo Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad propone que fortaleciendo y ampliando este concepto de cultura, el capital cultural y las habilidades del siglo XXI en los estudiantes que participan del Propedéutico, se está aportando de manera significativa a re valorar el entorno de cada persona y la comprensión verdadera del concepto de diversidad cultural, logrando el manejo de habilidades que le permitan integrarse al mundo universitario de manera más efectiva. Alcanzando este objetivo, se apuesta a que los estudiantes logren un desarrollo integral desde las diferentes disciplinas en las cuales se desempeñen, desarrollo que se traduce en el ámbito económico, intelectual, moral, espiritual, etc., convirtiéndose en un aporte para su región como un agente indispensable para la cohesión social y para la paz (UNESCO, 2001).

Por otra parte, a nivel regional, el grupo de estudiantes que participan en el programa Propedéutico, en un 90% provienen de establecimiento técnico profesional de diferentes comunas de la Araucanía, siendo el foco de sus planes de estudio el desarrollo de aprendizajes en una determinada especialidad, permitiéndoles posteriormente obtener el título de técnico de nivel medio (MINEDUC, 2015). En esta modalidad, las áreas disciplinares que se fortalecen excluyen las relacionadas con el capital cultural, capital cultural entendido como se ha planteado en esta propuesta, por lo cual fortalecer este ámbito es indispensable, pues, siguiendo a Bracho (1990), además de ser una herencia social y cultural, desempeña un importante papel en procesos de selección y exclusión sociocultural, que es la problemática detectada en este estudio.

3. Módulo Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad.

Este módulo se crea con el objetivo de entregar una formación integral a estudiantes de enseñanza media de cursos terminales y se adhiere al movimiento mundial que aboga por un nuevo modelo de aprendizaje, pues se considera que el desarrollo del pensamiento creativo, la innovación, el pensamiento crítico, la ciudadanía y la colaboración, entre otros, son las habilidades esenciales del siglo XXI (Scott, 2015). En este contexto, incorporar estas llamadas habilidades y competencias a la planificación

de las clases y las evaluaciones diarias puede marcar la diferencia en la integración efectiva de los estudiantes a los diferentes escenarios que les tocará vivir.

Paralelamente el eje transversal del módulo es la creatividad, la cual se nutre del pensamiento divergente, también conocido como pensamiento lateral, utilizado por el cerebro para generar ideas creativas al explorar todas las posibles soluciones de cómo enfrentar cada circunstancia.

La creatividad consiste en el desarrollo de nuevas ideas y conceptos que surgen del entorno y quehacer cotidiano, pero que no todos son capaces de identificar; se trata de la habilidad de formar nuevas combinaciones de ideas para satisfacer una necesidad, como señala Gardner, abrir nuevos caminos, aplicar maneras de pensar originales, soluciones nuevas, plantear cuestiones desconocidas y llegar a respuestas inesperadas, todo esto contribuirá a la innovación y al desarrollo de la creatividad (Gardner, 2001). Para Bianchini (2005) la creatividad “es un proceso, es integradora porque integra las diferencias, las heterogeneidades, las disciplinas, las intenciones, es universal, se aplica a todas las áreas y por sobre todo, es transformadora, pues produce sinergia, cambia la realidad social que compartimos” (p.6).

Ahora bien, la creatividad ha estado con el ser humano desde sus orígenes, razón por la cual los contenidos del módulo se sustentan en la sociedad contemporánea, en la historia de la humanidad desde el punto de vista local y universal y de la formación ciudadana. Todo lo anterior orientado a fortalecer habilidades y estrategias que estimulen al estudiante a comprender el entorno, a aprender a hacer y aprender a ser, pues la diversidad que presenta nuestro mundo actual nos desafía constantemente, más aún a jóvenes en formación, quienes son parte de una cultura que valora la participación, con numerosas oportunidades para emprender, realizar y compartir creaciones propias, capaces de comunicar y colaborar en contextos diversos, implicados en un aprendizaje entre pares y que se desarrollen como ciudadanos mundiales (Scott, 2015).

Relevar la historia como nexo para fortalecer el capital cultural de los estudiantes, se sustenta en que todo proceso creativo tiene sus orígenes en las tradiciones culturales y en la interacción entre las culturas, entendiendo que la riqueza está en la diversidad pero se desarrolla plenamente en contacto con otros, siendo una labor universal preservar, realzar y transmitir a las generaciones futuras nuestro patrimonio, nutriendo la creatividad en toda su diversidad e inspirar un verdadero diálogo entre las culturas (UNESCO, 2001).

En este sentido, para Romero (2015) el sistema escolar es absolutamente clave en el fortalecimiento del capital cultural, ya que es un espacio donde lo cultural y lo político juega un papel central en el proceso social de producción de significaciones. En esta perspectiva, el educador es concebido como un trabajador cultural y la educación

como una cultura política, y su tarea supone trabajar en torno a los problemas directamente relacionados con la vida diaria de los sujetos y con su capital cultural. Según complementa la educación es una forma de participación social y un espacio vital de formación ciudadana y, por esto mismo, nunca es un espacio políticamente neutral y siempre está en el centro de las tensiones que generan los diferentes intereses que se ciernen sobre ella. Democracia y educación se tornan palabras claves en nuestro contexto histórico político y urge el pensar la democracia como discusión pública y a las instituciones educativas como parte de esos espacios públicos.

3.1 Competencias y resultados de aprendizaje

Las competencias que se trabajan en el módulo y que cada estudiante debe evidenciar en el proceso están en los lineamientos del modelo educativo de la UC Temuco, estas son:

Respeto y valoración a la diversidad: reconoce en sí mismo y en los demás elementos de diversidad sociocultural y de capacidades presentes en las interacciones cotidianas y comprende su rol en la convivencia a fin de explicitar cómo puede incorporarlos a su propio desempeño.

Creatividad e innovación: identifica soluciones novedosas para problemas o necesidades de variada naturaleza y contexto, y las adapta a otras necesidades, o bien plantear alternativas socialmente responsables.

Actuación ética: actúa con sentido ético, describiendo causas, consecuencias y valores éticos de dilemas simples de la vida cotidiana como expresión de una disposición de servicio.

Es así como un modelo educativo por competencias presenta, como aspecto distintivo, la preocupación por formar personas capaces de poner en acción sus conocimientos y recursos personales para la vida en general y para que en el ejercicio profesional y la actuación social, tanto para el momento histórico más reciente como para el futuro, puedan resolver situaciones problemáticas y/o crear bienes y servicios para el bienestar humano, con compromiso ético por lo que se hace (UCT, 2007).

Por otra parte, el módulo de Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad, se plantea dos grandes resultados de aprendizaje (RA), los cuales deben expresarse o manifestarse en la ejecución de una tarea.

RA 1: El estudiante comprende la evolución cultural del ser humano a lo largo de la historia, valorando la diversidad de pueblos, costumbres, invenciones y tradiciones,

aplicando luego, sus potencialidades artísticas y humanistas para expresar creativamente sus aprendizajes.

RA 2: El estudiante reflexiona respecto a una problemática de su entorno local y/o nacional, argumentando su opinión y proponiendo soluciones concretas a este e identificándose como agente de cambio social en un Estado de derecho.

Las sesiones son presentadas en modalidad expositiva dialogada, con talleres prácticos y de aplicación que permitan al estudiante acercar los contenidos a su realidad dándole una trascendencia más allá de la sala de clases, llegando así a fortalecer el pensamiento crítico reflexivo, el pensamiento creativo y las habilidades de un ciudadano del siglo XXI.

4. Principales Resultados

A un año de su implementación el Módulo Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad ha contribuido a fortalecer en los estudiantes que cursan el programa Propedéutico en los siguientes aspectos:

- Fortalecer el sentido de pertenencia con sus localidades y cultura de origen, pues al revalorizar el concepto de cultura y afianzando elementos del capital cultural de los estudiantes, estos se insertan al mundo universitario con mayor convicción, seguros de sus capacidades y habilidades.
- Reconocerse como agente de cambio social y como ciudadano. Pues junto con fortalecer su capital cultural, su creatividad y reconocerse como agente de cambio social, el estudiante, desde la disciplina que selecciona visualiza cambios transformacionales, tanto a nivel local, como nacional o global. Desde lo anterior, al afrontar un problema o conflicto de manera creativa, toman decisiones que implican integrar varios puntos de vista, llegar a consensos mediante el dialogo, con trabajo cooperativo, siendo empáticos, valorando la diversidad, fortaleciendo así mismo sus habilidades interpersonales y aportando hacia una mayor justicia social y democracia; todas estas actitudes y valores se enmarcan en la perspectiva de la cultura de paz que se ha masificado como elementos que deben ser difundidos y practicados por todos , especialmente desde las instituciones educativas (Cabello,P. 2016).
- Fortalecer elementos conceptuales, sociales e históricos de la cultura como una herramienta complementaria a su formación universitaria personal y profesional. Desde lo anterior, el estudiante comprende que además de la formación disciplinar propia de la universidad, necesita fortalecer a lo largo de su itinerario formativo elementos que le permitan un desarrollo integral, que bajo el modelo educativo de la UC Temuco se traduce en competencias genéricas, las cuales ya comenzaron a ampliarse en la etapa propedéutico y que le permiten ser flexible y tener aptitudes de adaptabilidad propias que requiere el mundo del siglo XXI.

5. Consideraciones finales

Finalmente, luego del primer año de implementación del Módulo Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad surgen las siguientes proyecciones como posibles investigaciones futuras:

- ¿Cómo incide el fortalecimiento del capital cultural en la permanencia de los estudiantes universitarios, ya que esto les permitiría insertarse más fácilmente en el contexto de la vida universitaria?
- ¿Cuál es el resultado de las pruebas diagnósticas estandarizadas que se toman a los estudiantes que ingresan a la Universidad Católica de Temuco y que aprobaron el programa? De la misma forma, ¿existe alguna diferencia con los estudiantes evaluados que no cursaron el programa Propedéutico?

En síntesis, la creación del Módulo Pensamiento Creativo, Arte y Sociedad con el objetivo de fortalecer el capital cultural de los estudiantes que cursan el programa Propedéutico ha traído múltiples ventajas para la formación de futuros profesionales de la región de La Araucanía en Chile, puesto que, ha permitido robustecer principalmente competencias relacionadas a su capital cultural personal y social, junto a competencias transversales para su desempeño profesional como es el respeto y valoración de la diversidad, la creatividad, la innovación y la actuación ética. Lo anterior, sumado a las llamadas habilidades del siglo XXI que apuntan al desarrollo de algunos hábitos, actitudes y emociones que todo ciudadano debiera tener apropiadas, permitirían mayor éxito no solo a nivel educativo, educación primaria o de pregrado, sino para la vida.

Referencias

- Bianchini, R. (2006) *Creatividad: Fortalecimiento del Capital Cultural y desarrollo de la Cultura Emprendedora*. Bogota.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. México, D.F.: Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *Las formas del capital*. Perú: Editorial Piedra Azul.
- Bracho, T. (1990) *Capital cultural: impacto en el rezago educativo*. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XX, No. 2, pp. 13-46
- Cabello, P., Carmona, S., Gorjón, F., Iglesias, E., Sáez, K., Vásquez, G. (2016). *Cultura de Paz*. México: Editorial Patria.
- Gardner, H. (2001) *Estructuras de la Mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo Económico de Cultura.
- MINEDUC (2015). *Bases curriculares y programas de estudio. Formación diferenciada Técnico Profesional*. Santiago: Editorial Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2015). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN. Extraído el 10 de Agosto de 2017 desde http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2015.php

Romero, P. (2015). Proyecto "Educación y Capital Cultural"

Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en Educación UNESCO, París. (Documentos de Trabajo ERF,N°.14).

UNESCO (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. París.

Universidad Católica de Temuco (2016). Cuadernos de Docencia. Cuaderno N°3: Competencias Genéricas para la Formación de Profesionales Integrales. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Universidad Católica de Temuco. (2017). Modelo Educativo UC Temuco. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

¿SUMANDO Y ESCRIBIENDO?...

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

Apolonia Bedoya Salazar
Maryory Muñoz Londoño
Universidad de Antioquia

e-mail: apolonia.bedoya@udea.edu.co maryorymunozlondono@gmail.com

Resumen. El proyecto ¿Sumando y escribiendo? fue propuesto por dos unidades académicas, Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias y Ciencias Exacta y Naturales, presentado en la convocatoria del Banco de Iniciativas para la Permanencia del 2014, liderado por el Programa de Permanencia con Equidad Universidad de Antioquia, desarrollado entre 2015 a 2016. El objetivo del proyecto fue fortalecer las competencias en lecto-escritura, razonamiento lógico, socio-afectivas, comunicativas entre otras, de los estudiantes de nuevo ingreso, repitentes y canceladores. Porque históricamente dichas competencias han estado asociadas con el bajo rendimiento de la mayoría de los estudiantes en los cursos de las matemáticas y físicas, basados en las justificaciones expuestas al ser consultados por las razones de tal resultado, aduciendo que han sido “una escasa comprensión de lectura y dominio conceptual de los enunciados propuestos” a lo largo del desarrollo de contenidos de dichos cursos. Teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento se basa en la asimilación y manejo de los conceptos, se refieren a realidades teóricas a través de un carácter abstracto, esto se complementa con la información obtenida del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES que exponen que los estudiantes al término de la educación media, presentan deficiencias en su formación en matemáticas y física, y sumado al proceso de adaptación a la vida universitaria, lleva a un alto porcentaje de los estudiantes universitarios entre el primer y tercer semestre a la cancelación de asignaturas y en otros casos a la pérdida de la calidad de estudiante, debido al bajo rendimiento académico. Además basados en la información arrojada por las Instituciones de Educación Superior-IES, en cumplimiento de norma, registrando en la página del Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN, específicamente en el Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior –SPADIES, el número de estudiantes matriculados por cohorte y por semestre y con la información obtenida de la UNESCO (2015) en sus boletines información respecto al abandono o deserción de los estudiantes y sus factores, por último los registros de los cursos con mayor número de cancelaciones y pérdida en ambas facultades. Como producto final del proyecto se elaboró una cartilla dando cuenta de la metodología empleada, seleccionando las mejores producciones escritas, con base a los criterios establecidos en los talleres a los estudiantes, desde la lectura textos matemáticos como cuentos cortos, poemas, prosa, entre otros, en relación a los conceptos matemáticos y físicos necesarios.

Descriptorios o Palabras Claves: lecto-escritura, literatura matemática, permanencia, cartilla

1. Introducción

Uno de las dificultades que se presenta en los cursos básicos de matemáticas y física, es el de la comprensión de los enunciados y mucho más el de interpretarlos y construir el concepto a partir de lo visto en clase, los estudiantes se quedan en la mayoría de los casos en repetir lo visto, más que en analizarlo y sí lo repetido difícilmente no se ajusta, se pierde porque queda sin piso para justificar una respuesta, su conocimiento está sujeto en un alto porcentaje a lo memorístico. Lo dicho anteriormente tiene soportes estadístico tanto en SPADIES como en los registros de cursos cancelados y perdidos en los primeros niveles de los programas de las facultades de Ciencias Exactas y Naturales y de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias de la Universidad de Antioquia, además acuñados por los comentarios que los profesores de las básicas hacen “es que lo estudiantes no saben leer y mucho menos escribir..”. Es así entonces como el proyecto busca mejorar y fortalecer las habilidades de lecto-escritura de los estudiantes que ingresar a ambas facultades, en especial a los matriculados en los programas de matemáticas, física, química e ingeniería de alimentos. Esto es coherente con lo expuesto por Salmi (2016) citado en el informe del Observatorio de Deserción en la Educación Superior en Medellín (2017), mostrando que los factores son multi causales: ... estructurales, políticos, institucionales, personales y del aprendizaje...

Al presentar el proyecto a la convocatoria del Banco de Incentivos, y salir elegida lo que se quiso fue aportar la permanencia de los estudiantes de nuevo ingreso especialmente y apoyar su proceso de adaptación a la vida universitaria, de igual manera en mejorar las habilidades en aquellos estudiantes repitentes de cursos del ciclo básico de las matemáticas y física. Desarrollando las habilidades de análisis y síntesis de la información a la que acceden los estudiantes, con ejercicios prácticos de lectura de textos de trasfondo matemático, para que propongan escritos relacionados con los temas abordados. Pensada además en el abordaje de un factor que afecta la permanencia y culminación de los estudios de los estudiantes en los programas que ofertan ambas unidades académicas como lo son las habilidades de lecto-escritura, razonamiento lógico y desarrollo del pensamiento matemático con el desarrollo de talleres teórico- prácticos, que fueron trabajados en los tres talleres desarrollados en el proyecto y que fueron la base para que los estudiantes realizarán sus escritos, y que fueron recopilados en la cartilla. Como anexos irán la carátula de la cartilla y la lista de los trabajos de los colaboradores

2. ¿Sumando y escribiendo...?

Teniendo en cuenta que en ambas facultades los cursos matemáticos y de la física dentro de los planes de estudio, presentan un alto porcentaje de cancelación, repitencia y en algunos casos se convierte en factores de abandono de los estudiantes

al obtener notas no aprobatorias acordes a las normas académicas de la universidad (3.0), Reglamento Estudiantil (1981).

En la gráfica 1, se muestra a modo de ejemplo los datos presentados en el informe de autoevaluación con miras a la renovación de la acreditación el programa de Ingeniería de Alimentos de los porcentajes de deserción en el período 2010-1 a 2015-2

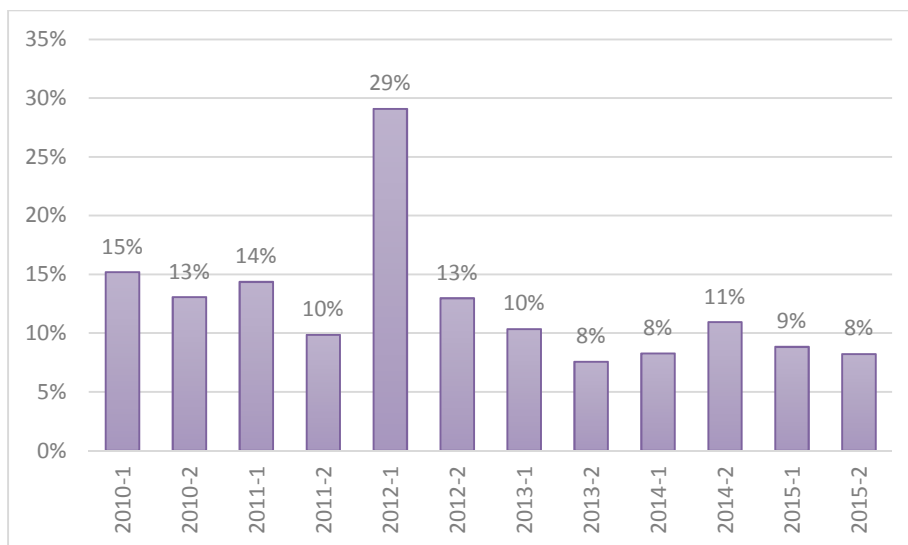


Gráfico 1: porcentaje de deserción de estudiantes del programa durante el periodo de análisis
Fuente: Informe de autoevaluación Ingeniería de Alimentos-SPADIES (2016)

Otro de los factores asociados a los riesgos de abandono es que los estudiantes llegan en términos generales con una floja fundamentación en matemática y física, ligado además a que tienen dificultad respecto a su orientación vocacional, pues se presentan a programas de pregrado, descubriendo que es lo que no quiere estudiar y convirtiéndose en deserción temprana al abandonar sus estudios.

2.1 ¿Cómo se desarrolló el proyecto?

En un primer momento se convocó a los estudiantes para que participarán del proyecto, a través de videos cortos promocionales, esto con el fin de crear expectativa, la pregunta que se le hizo fue “sabe usted ¿qué es sumando y escribiendo? donde el entrevistado manifestada cualquier idea acerca de la pregunta, los videos reposan en la página de la facultad de ciencias exactas y naturales. Luego de esto se convocó a una reunión informativa, haciendo una invitación especial a los estudiantes que se encontraban con alguna situación de vulnerabilidad (repetencia o cancelación de cursos), estos datos fueron proporcionados por las vicedecanatura de ambas facultades, así en el proyecto se decidió que el número de participantes fuera de 50, para tomarlo como prueba piloto y de ser posible escalarla después, ellos estuvieron matriculados entre el primer a tercer semestre en las siguientes materias matemáticas, cálculo I y II, geometría euclidiana, física I y II en los programas de pregrado de Química, Física, Matemática, Ingeniería de Alimentos, Química Farmacéutica y

Tecnología en Regencia de Farmacia como también a los estudiantes que habían perdido por segunda vez los cursos de matemática o física en el semestre inmediatamente anterior al proyecto. Con base a esta información los 50 estudiantes. Es así como a estos estudiantes se contactaron vía correo electrónico y se invitaron a participar del proyecto. Con el apoyo de Google se aplicó una encuesta de entrada para conocer la situación académica de la población objeto, siendo un pilotaje que arrojaría información tendiente a plantear acciones, actividades o programas en la unidades académicas participantes que mejorarán la situación de vulnerabilidad. Una de las dificultades detectadas es la escasa comprensión de lectura y dominio conceptual de los enunciados que se proponen a lo largo del contenido de dichas áreas del conocimiento. Teniendo en cuenta que la construcción del conocimiento se basa en la asimilación y manejo de los conceptos, y se refieren a realidades teóricas por medio de un carácter abstracto.

En el proyecto se plantearon dos talleres específicos de los cursos del área básica matemática de lecto-escritura para remediar en parte esta falencia en los estudiantes y fortalecer la estructura mental que requiere el razonamiento y pensamiento lógico tanto para las matemáticas como para la lecto-escritura. Allí símbolos, signos, más y menos, alfas y betas por demás aparecen y desaparecen para dar estructura una escritura específica y propia con sentido y coherencia. Se trabajó en la clasificación, diferenciación de objetos matemáticos y objetos físicos, construcción del concepto. Se trabajó a manera de ejemplo el cuento “Romance del arco tangente y la derivada”, Balbuena (SF), El palacio de las cien puertas, Fabretti (2005), y textos del profesor Rubén Darío Henao, quien fue uno de los facilitadores.

El otro taller colaborará en reforzar el pensamiento abstracto y aplicación de las formas geométricas como lo es tan gran y origamí, se tuvo como apoyo el documento de Aula Taller del Parque Explora (2006)

Los talleres se programaron semanalmente con una duración de 20 horas cada uno. Se realizaban en el tiempo de clase de una de las proponentes para garantizar la participación de un buen número de estudiantes, que en promedio fue de 30 por sesión

Con el desarrollo de las sesiones los participantes fueron construyendo sus escritos que se revisaron y los que cumplieron con los criterios establecidos para tal fin, como fueron tema, manejo del lenguaje técnico apropiado, extensión, fuerza literaria, entre otros. De esa manera se fueron seleccionando para que finalmente fueran publicados en la cartilla, con el consentimiento de los autores, los demás aparecen en la cartilla como participantes, con sus nombres y los títulos de su producción.

En el apéndice I, aparece los enlaces que dan cuenta del trabajo que se realizó como apoyo al proyecto. En el apéndice II se muestran algunas fotografías de los estudiantes participantes cuando desarrollaban los talleres y en el III se anexa la lista de los escritos y los colaboradores del proyecto

3. Conclusiones

3-1 El valor agrada será tener a unos estudiantes con mucho más criterios en la toma de decisiones pues se colaboraría en parte con su proyecto de vida.

3.2 Los estudiantes se apropiaron de herramientas en lecto escritura que apoyarán sus procesos de aprendizaje metacognitivos, socioafectivos, personales y académicos, porque fueron capaces de afrontar y enfrentar una proposición o situación problematizante de los cursos de las matemáticas o de las físicas con criterios de análisis, lectura comprensiva, lectura crítica entre otros.

3.3 Se apoyó el desarrollo de dimensiones cerebrales necesarias para el abordaje de los mismos. Entendiendo que en la parte de la literatura matemática se hace necesario recrear el pensamiento y que tanto el hemisferio derecho como el izquierdo deben estar en equilibrio para que lo creativo y lo lógico entren en dialogo armónico, para que a través de figuras literarias los estudiantes participantes de los talleres y vean plasmado sus productos en la cartilla.

Apendice I

Enlaces construidos que apoyaron el proyecto

<https://www.powtoon.com/online-presentation/b25cXEYbwbl/?mode=movie> taller de razonamiento

<http://razcielit.wixsite.com/razonamiento> taller de razonamiento

Apéndice II

Fotografías de los participantes en talleres y Reconocimiento a los participantes



Anónimo	<i>4.sobre las mujeres</i>
Alejandra Ruiz Mendoza	<i>Algunas luchas son contra la vida y no la muerte</i>
	<i>Para katniss everdeen</i>
Alex Burgos	<i>Los números</i>
	<i>El hielito</i>
Alexis Alberio Burgos A.	<i>El igual de un sueño</i>
Ana Milena Cardozo Montoya	<i>Formando</i>
	<i>Invariables</i>
Cristian Camilo Marin Bedoya	<i>La leyenda de las hipotesis</i>
	<i>Quimica entre tú y yo</i>
	<i>El amor de trucha</i>

Daniel Esteban Rodriguez Herrera	<i>¿Son los ángulos complementarios o nosotros?</i>
	<i>Comida chatarra</i>
	<i>Gotish</i>
Daniela Garcia Zuluaga	<i>"Sin título"</i>
	<i>En busca de sal</i>
Daniela Zalazar Soto	<i>Poligolandia</i>
	<i>El cultivo de José</i>
	<i>Las ideas de aeen</i>
Danna Isabel Jaramillo Tapias	<i>Signos de amor</i>
	<i>La unión hace la ciencia</i>
Duvan Alexis Mazo Sepúlveda	<i>Multifiguras</i>
	<i>La solución de Felipe</i>
	<i>Un cambio drástico: de la desesperación al heroísmo</i>
Edinson Andres Quintana Gamba	<i>Apariencia física vs inteligencia</i>
	<i>La civilización vitáglí</i>
Erika Andrea Betancur	<i>Un milagro en el estanquillo de centella</i>
Jhayder Sánchez	<i>Coja la nota</i>
	<i>Me voy</i>
Jhonatan Gomez Guerra	<i>El gran descubrimiento</i>
Juan Esteban Rios Quirama	<i>Un amor imposible</i>
	<i>La activación como solución saludable</i>
	<i>Una solución llamada "hielo líquido"</i>
Kelly Yurany Agudelo Idárraga	<i>Los números</i>
	<i>¿Cómo comeré hoy?</i>
	<i>El último viaje</i>
Kevin Camilo Mesa López	<i>Amores quiméricos</i>
	<i>¿Qué *#&j estoy comiendo?</i>
	<i>Calentamiento frutal</i>
Kevin Marcell Guayara Villamil	<i>El trabajo de los oxígeno</i>
	<i>La innovación de Ricardo</i>
	<i>La historia del pescador</i>
Lina Marcela Herrera Gómez	<i>La aventura de H₂O</i>
	<i>El precio de ignorar</i>
	<i>Alfred el científico loco y su experimento</i>
Luisa Fernanda Ortiz Rodriguez	<i>Amor triangular</i>
	<i>Falta de alimentos en África</i>
	<i>Marariana la heroína</i>
María Alejandra Pérez Pérez	<i>"Sin título"</i>
	<i>El hielo líquido en la ciudad alimento</i>
	<i>Sumando y escribiendo</i>
Maria Camila Posada Molina	<i>La gota que rebasa el vaso</i>
Mateo Ramírez Zuleta	<i>El límite de la vida</i>
	<i>Alimentos</i>
	<i>El enfriamiento del cultivo</i>
Melissa Montoya Jaramillo	<i>El triángulo top</i>

	<i>Tribu tierra</i>
	<i>La gotita que queria ser diferente</i>
Natalia Montoya D.	<i>Adicioname</i>
	<i>Frios</i>
Omar Dario Ocampo Salazar	<i>Pobre humo</i>
	<i>La sustancia magica</i>
Sebastián Echavarría Gómez	<i>Hectwor, una gota de agua diferente</i>
Valentina Pérez Ramírez	<i>La union de un pueblo</i>
	<i>Comiendo con los sentidos</i>
	<i>El accidente fue la solución</i>
Valeria Guerrero Pérez	<i>El trio amoroso</i>
	<i>Mágicos sabores</i>
	<i>Una gran invencion para toda la vida</i>
Vanesa Alejandra Jiménez Zapata	<i>La grandiosa idea de lenin</i>
Yency Valeria Cira Cuervo	<i>El arte de crear</i>
	<i>Una alianza llamada hielo líquido</i>
Yesmayra Salcedo Vasquez	<i>Círculo y circunferencia</i>
	<i>La familia paleta</i>
	<i>La reina manantial</i>

El límite de la vida

En la vida hay diversas personalidades, diversas esencias, diversos factores capaces de inspirar cosas buenas o cosas malas, según la esencia, según la personalidad, según el factor y con esas personalidades ciertos límites.

Por ejemplo cuando tienes una vida cuyo límite tiende a infinito que no sabes por dónde empezar o en que acabara, quizás en mucho o quizás en cero, no sé, pero una vez la vida tiende a infinito hay que buscar la manera de que la aproximación con ese límite fluya, que no se vuelva discontinuo, que no se convierta en asíntota, que haga contacto con el punto mínimo y el máximo, que nunca se detenga, que la función sea relación y que la relación sea función, que ni factorizando tu vida dejes de estar presente, que no haya factor común por que lo común tiende a tener un límite que no es infinito, hay que buscar que la vida no tenga límite, que el límite de la vida sea la persona quien lo posee, que ni el infinito sea la aproximación de la vida, porque una vez la vida tenga límite, tendrá que parar en algún punto y una vez pare ya no habrá vida.

Mateo Ramírez Zuleta

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Vicerrectoría de Docencia y al Programa de Permanencia con Equidad, porque a través del Banco de Iniciativa nos dieron la oportunidad de poner en contexto temas relacionados con la permanencia y con los factores que inciden en el abandono de los estudiantes de las Facultades de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias y de Ciencias Exactas y Naturales.

Así también a los estudiantes y profesores talleristas que participaron en el proyecto.

Referencias

- Alcaldía de Medellín (2017). Observatorio de la Deserción en la Educación Superior-ODES. Boletín 5 julio 2017.
Recuperado de: http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/07/BOLETIN_ODES_DESERCION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf
- Balbuena Castellanos, Luis (SF). El romance del arco tangente y la derivada. La Caja Jacobiana, Madrid 1990
- Fabretti, Carlos (2005). El palacio de las cien puertas. Boadilla del Monte, Madrid, 2005
- Henoa Ciro, Rubén Dario (2010). Sitio Web del autor, recuperado de:
<http://lecturasmaticas.webnode.es/news/circulos-de-infinitos-centros/>
- Aula Taller Explora (2006). Aprender haciendo y divertirse aprendiendo. Medellín, 2006
- Universidad de Antioquia (1981). Reglamento estudiantil-actualizado en 2015. Recuperado de:
<http://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/8d7b1dff-c78a-42f7-a475-2f2511d463c0/reglamento-estudiantil-pregrado.pdf?MOD=AJPERES&CVID=lgcJNxb>
- Universidad de Antioquia (2016). Informe de Autoevaluación con Miras la Renovación de la Acreditación del Programa de Ingeniería de Alimentos. Medellín, 2016
- Universidad de Antioquia. (2006). "Plan de desarrollo 2006-2016.
Recuperado de: http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/administrador/Plan_de_Desarrollo_2006-2016.pdf
- Universidad de Antioquia. (2014). "Banco de Iniciativa para la Permanencia". Obtenido
http://mokana.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/a.InformacionInstitucional/f.InformacionOrganizacional/permanenciaConEquidad/E.gestionProyectos?_piref491_181955172_491_123307908_123307908.tabstring=bancodeliniciativas:resultados
- Vicerrectoría de Docencias. Programa de Permanencia con Equidad (2014). Convocatoria de apoyo a iniciativas para la permanencia. Universidad de Antioquia, 2014

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN PARA LA REDUCCION DEL RETRASO EN LA TITULACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA

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

Murillo Lizbeth

Angulo Job

Herbas Boris

González Pablo

Romero Gonzalo

Resumen. El fenómeno de retraso en la titulación universitaria constituye un problema importante que se constituye en un importante determinante del abandono en la educación superior. La mayoría de las investigaciones sobre el abandono en la educación superior se centran en el estudio de determinantes directos como motivación, satisfacción, aspectos financieros y otros. Sin embargo, la literatura existente muestra la ausencia de estudios que analicen el retraso en la titulación como otra causa del abandono. En este sentido, se hace necesario el desarrollo de instrumentos de medición y modelos que analicen las causas del retraso en la titulación universitaria. Este trabajo presenta los pasos desarrollados para desarrollar un instrumento de medición que pueda ser aplicado al contexto latinoamericano. Nuestro instrumento permitirá la recolección y análisis de datos de universidades latinoamericanas que luego ayudaran al desarrollo de un modelo de retraso en titulación universitaria. El mismo permitirá la formulación de políticas y estrategias institucionales para la mejora de las tasas de titulación para las universidades latinoamericanas de cinco países: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile y México.

Descriptor o Palabras Clave: Retraso en Titulación, Educación Superior, Progreso en Titulación, Titulación Universitaria

1. Introducción

El término retraso en la titulación universitaria hace referencia a aquellos estudiantes que no finalizan sus carreras universitarias en el tiempo establecido por el plan de estudios, debido a diversas dificultades. También, según Himmel (2000), el retraso en la titulación universitaria puede entenderse como la demora en alcanzar la titulación, debido a: (i) demora por

“repitencia”; (ii) suspensión de los estudios durante algunos períodos académicos; (iii) comprometerse con una carga académica menor que la establecida. Específicamente, Mercau (2012) propone que la demora o retraso en la obtención de la titulación universitaria puede analizarse desde dos perspectivas: (a) *demora como problema*, donde los estudiantes reconocen su retraso en los estudios que luego generan dificultades a nivel socio-afectivo, económico, académico y personales; y (b) *demora como elección*, que constituye una oportunidad para enriquecer la formación universitaria del estudiante, para reflexionar y asumir responsabilidad sobre los conocimientos adquiridos, fortalecer la autoconfianza y seguridad sobre su formación orientado no sólo permanecer en la carrera, sino para avanzar a un ritmo que elija.

Frecuentemente, el concepto de retraso en titulación universitaria se ha utilizado en documentos y discursos gubernamentales, así como en la investigación sobre el tema de la educación (Muñoz y Suárez, 1996, en Suárez, 2001). Existen varias concepciones y formas de medir este término. Sin embargo, no cabe duda que el mismo alude a una condición de retraso que enfrenta un segmento de la población universitaria. En todos los casos, el concepto de retraso en titulación universitaria, se refiere a una condición de desigualdad, a una situación de falta de justicia, en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas. El problema del retraso en titulación universitaria, es atribuible a factores externos a los sistemas escolares donde intervienen diversos eventos, como: (a) la exclusión del sistema educacional; (b) el aprovechamiento escolar; (c) la extra edad; y (d) la deserción escolar (Chaín, 2001).

Las evidencias que se lograron registrar acerca de la temática del retraso en titulación universitaria son escasas, sobre todo a nivel de productividad investigativa y de estudios. Esta situación se agudiza en el contexto latinoamericano donde los estudios son reducidos y aislados. Por tanto, se considera pertinente desarrollar acciones que nos permitan analizar una realidad latente que requiere la implementación de estrategias que contribuyan a la solución de esta problemática en la educación superior. En el caso de la situación en Latinoamérica, se encontraron los siguientes aspectos que caracterizan a la temática investigada para cada país participante del estudio:

1. En Argentina, el retraso de la titulación en la educación superior es un fenómeno multicausal en la que se enlazan de manera compleja y multidimensional diversos factores. González (2006) sostiene que el rezago puede derivar en deserción, en tanto Tinto (1989), afirma que quienes se retrasan en la carrera, pueden ser los que más persisten. Losio y Macri (2015), indican que en las instituciones universitarias estatales en 2011 y 2012, el 29% de los reinscritos no había aprobado ninguna materia el año previo y más de la mitad (55,4%) de los reinscritos aprobaron menos de 3 materias el año anterior. En consecuencia, resultará valioso conocer la manera en que se entrelazan las diferentes variables tendientes a explicar dicho fenómeno ya que el mismo posibilitara la toma de acciones de manera preventiva como parte de un único sistema educativo en Argentina.
2. En el caso de Bolivia las investigaciones sobre retraso en titulación, son inexistentes lo que indica la necesidad de contar con información actualizada y que responda a los contextos del país, para contribuir al desarrollo social y cumplimiento de objetivos del Ministerio de Educación de Bolivia.

3. En el caso de Chile, podemos establecer que “a partir de la síntesis de diversos estudios realizados en carreras y universidades particulares, el estudio de Pey, Durán y Jorquera identifica varias causas posibles que se complementan en la explicación de la demora excesiva en la obtención de los títulos y grados: (i) la alta carga académica durante el proceso formativo que alarga la duración real del período lectivo; (ii) la incompatibilidad de estudiar y trabajar, tanto en el período lectivo como, especialmente, en el proceso de titulación, provocando que se anteponga el trabajo –relacionado o no con los estudios – a la titulación por la presión económica que caracteriza el período vital de los recién egresados (independencia de las familias, pago de crédito universitario, mantenimiento de hijos, entre otros); (iii) excesiva complejidad burocrática, observable tanto en el número como en la extensión o dificultad de las etapas que conforman el proceso de graduación o titulación (Pey, Durán, & Jorquera, 2012, págs. 30-31) (U. Chile 2004, p. 10)
4. En Colombia, las investigaciones, coinciden en aseverar que la repetición y el retraso académico, son contraproducentes y poco efectivos, debido a que generan en los alumnos: frustración, bajo rendimiento, sobre-edad, deserción escolar, incremento de los problemas de aprendizaje, presión en el ambiente académico, baja autoestima, repetición de lo aprendido, costo elevado para el sistema educativo, retraso en el tiempo, e incremento innecesario en el número de estudiantes por aulas (Oliver et al., 2011; Baquerizo et al., 2014).
5. En México el retraso en titulación está relacionado, entre otros, con la escuela, los maestros, los materiales y estrategias utilizadas por los profesores, el currículo y las acciones entre los actores educativos (Granja 1997, en Mijangos 2009). Si se considera que en México hasta 1993, el hecho de concluir la educación primaria representó la meta educativa mínima que deberían alcanzar los mexicanos, de acuerdo con el pacto social consignado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Entonces, la población adulta, que hasta ese momento no había terminado la educación primaria, se encontraba en condiciones de retraso educativo. A partir de 1993, con el inicio de las transformaciones culturales, económicas y sociales que ocurrían a nivel mundial; la meta de la educación primaria se consideró insuficiente y por lo tanto se incrementó hasta la educación secundaria y por tanto se produjo un aumento en el retraso educativo del país (Suárez, 2001:16). Bajo lo anteriormente mencionado, las personas que no lograron terminar la educación primaria pasaron a una condición de retraso con respecto a las nuevas necesidades educativas, y en cuanto al "interés común" de la sociedad mexicana.
6. La propuesta que se presenta en esta oportunidad forma parte de un estudio mayor cuyo propósito es diseñar un modelo que permita explicar el retraso en la titulación, en cinco universidades latinoamericanas (Argentina, Bolivia, Colombia, Chile y México). Para ese propósito se contempla el diseño de un modelo estadístico conceptual que permita explicar sus causas a través de un estudio cuantitativo, transversal, descriptivo y correlacional. Sin embargo, en el presente estudio, solamente se presentarán los pasos realizados para el desarrollo del instrumento de medición, porque el mismo actualmente se encuentra en su fase de recolección de datos. El análisis de resultados y conclusiones del estudio serán presentados en artículos posteriores.

2. Objetivo

Diseñar un instrumento de medición del retraso en titulación universitaria para el análisis de los factores asociados al retraso en la titulación en los estudiantes universitarios de cinco universidades latinoamericanas: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile y México, durante el año 2017.

3. Método

Se desarrolló un instrumento compuesto por 114 reactivos distribuidos en cuatro apartados: (a) aspectos que facilitaron el progreso de titulación; (b) aspectos que dificultaron el progreso

de titulación; (c) aspectos que contribuyeron a la finalización de la carrera; y (d) aspectos que causaron el retraso en la presentación de la tesis.

Para que el instrumento cumpliera con la finalidad de medir aquellas variables y dimensiones consideradas en el estudio, se procedió a implementar un riguroso mecanismo de control. En este contexto se consideró necesario configurar una serie de etapas o fases interrelacionadas que permitieron representar el proceso completo. De esta forma, el estudio presentó las siguientes fases y productos asociados:

Fases de desarrollo del instrumento de medición

FASE 1: Indagación preliminar

Inicialmente, para el desarrollo del instrumento de medición se procedió a la revisión de la literatura latinoamericana e internacional buscando estudios que analicen la problemática de retraso en la titulación universitaria de pregrado. Lamentablemente, no se pudo encontrar estudios que analicen esa problemática para el contexto de pregrado. Sin embargo, se encontraron estudios que analizan la problemática del retraso en graduación en la literatura internacional para estudios de doctorado. En particular, se encontró los estudios de Thompson et al. (2004) y van de Schoot et al. (2013) que desarrollaron instrumentos de medición estandarizados para el análisis de la problemática de retraso en la titulación universitaria de doctorado. Se usó la estrategia de uso de instrumentos estandarizados porque según Hyman (2006), ese tipo de instrumentos muestran las siguientes ventajas: (a) las preguntas ya fueron probadas con anterioridad y el investigador puede estar confiado que son buenos indicadores de los conceptos de interés; y (b) se pueden realizar ahorros de tiempo y dinero porque no se necesitan realizar pruebas estadísticas complejas o desarrollar nuevas escalas de análisis. Como resultado del análisis de los estudios de Thompson et al. (2004) y van de Schoot et al. (2013) se establecieron las cuatro secciones del instrumento de medición: (i) aspectos que facilitaron el progreso de titulación; (ii) aspectos que dificultaron el progreso de titulación; (iii) aspectos que contribuyeron a la finalización de la carrera; y (iv) aspectos que causaron el retraso en la presentación de la tesis.

FASE 2: Diseño de instrumento preliminar

Se diseñó un instrumento preliminar compuesto por reactivos distribuidos en cuatro apartados: (i) aspectos que facilitaron el progreso de titulación; (ii) aspectos que dificultaron el progreso de titulación; (iii) aspectos que contribuyeron a la finalización de la carrera; y (iv) aspectos que causaron el retraso en la presentación de la tesis. La muestra piloto estuvo conformada por estudiantes de las universidades participantes en el estudio de pregrado que se encontraban en el último año de su programa de estudio. Se realizó esta prueba para establecer consistencia y fiabilidad del instrumento en su estructura, forma, redacción, contenido y consulta a expertos (Sección de control). Basados en la información, se determinó

que todas las variables bajo estudio permiten la construcción de variables latentes con Alpha de Cronbach y CR superiores a 0.6 (ver Hair et al. 2010).

FASE 3: Diseño y validación cuestionario definitivo y unidad muestral

Una vez que se desarrolló el cuestionario definitivo, a continuación, se procedió determinar el tamaño muestral, las ecuaciones a estimar, si procede, las distancias a calcular (si procede) y las técnicas de estimación a emplear. Específicamente, se calcularon tamaños de muestra basados en la población estudiantil de las universidades participantes (Argentina: 125; Bolivia: 287; Chile: 300 Colombia: 200; México: 500). Como método de implementación se subieron las preguntas a la plataforma electrónica SoSci Survey (2014) para la gestión de datos de todas las universidades participantes. Actualmente, el cuestionario electrónico se encuentra disponible en: <https://www.soscisurvey.de/retrasograduacionLA/>

A continuación, basado en las escalas y tipos de preguntas se determinó que las técnicas que se utilizarán para el análisis de datos recolectados serán análisis de regresión lineal múltiple y análisis de ecuaciones estructurales. Se decidió utilizar estas técnicas debido a que las mismas permitirán inferir la naturaleza causal de las relaciones de las variables bajo estudio (Hair et al. 2010).

FASE 4: Resultados y conclusiones.

Actualmente, el instrumento aún se encuentra en proceso de implementación. Se comenzó la recolección de datos desde Julio del 2017 serán recolectados hasta noviembre del 2017. Una vez recolectados los datos, se procederá a descargar la información de la plataforma SoSci Survey (2014) y se realizará su análisis utilizando los softwares estadísticos SPSS y AMOS.

FASE 5: Resultados

En términos generales, los resultados que se obtendrán del desarrollo del estudio se presentarán en dos partes: La primera relacionada con análisis estadístico descriptivo, donde se presentaran las características de las variables bajo estudio y sus grados de fiabilidad; y la segunda asociada con el modelo de retraso en titulación, donde se presentaran aquellas relaciones estadísticamente significativas que permitan determinar con un alto nivel de confianza los factores que determinan el retraso en titulación universitaria.

Conclusiones

Nuestro estudio forma parte de un estudio mayor cuyo propósito es desarrollar un modelo que permita explicar el retraso en la titulación, en cinco universidades latinoamericanas (Argentina, Bolivia, Colombia, Chile y México) a partir del análisis de los factores asociados al retraso en la titulación en estudiantes universitarios. En el presente estudio se presentaron las fases que se desarrollaron para el desarrollo de un instrumento de medición para el contexto latinoamericano. En las mismas se presentó el marco conceptual y estadístico para el desarrollo del instrumento de medición. Como resultado de la implementación piloto, se encontró que el mismo es fiable (Alpha de Cronbach y CR superiores a 0.6) y permitirá el desarrollo de un modelo latinoamericano de retraso en la titulación universitaria. Siguiendo el

espíritu de CLABES, invitamos a otros investigadores de Latinoamérica a unirse a nuestro equipo que busca tender lazos entre investigadores de diferentes países y que buscan mejorar las tasas de graduación de las universidades latinoamericanas.

Referencias

Chaín, R. R. (2001). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuestas metodológica para su estudio. México: ANUIES.

Himmel, Erika K. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Facultad de Educación/ Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile. [Consultado 2017 Enero 31]. Disponible en: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318958524Modelo%20de%20análisis%20de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>.

Mercau, N; Quevedo, L; Tello, L. (2012) La demora universitaria ¿Un problema o una elección personal? [Consultado 2017 Enero 31]. Disponible en: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/17%20MERCAU%20QUEVEDO%20TELLO%20PDF.pdf>

Manual para la implementación del Sistema de créditos académicos Transferibles SCT-Chile 2011.

Thompson, C., Ford, M., & Maher, M. (2004). Degree Progress of Women Doctoral Students: Factors that Constrain, Facilitate, and Differentiate. *The Review of Higher Education*, 27(3), 385–408. <https://doi.org/10.1353/rhe.2004.0003>

Hyman, L., Lamb, J., & Bulmer, M. (2006). The Use of Pre-Existing Survey Questions : Implications for Data Quality. *European Conference on Quality in Survey Statistics*, 3.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Learning (7th ed.). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

Leiner, D. J. (2014). SoSci Survey. Retrieved from <http://www.sosicisurvey.com>

González Fiegehen (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005

Tinto V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, vol. XVIII, núm. 71.

Losio y Macri (2015). Deserción y Rezago en la Universidad. Indicadores para la autoevaluación.

Suárez, M. H (2001). Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos. Miguel Ángel Porrúa. UNAM. México.

Universidad de Chile (2014) Tasas promedio de graduación o titulación y motivos de la demora en la obtención del grado o Título. Cohorte de ingreso 2007. Unidad de seguimiento de estudiantes y egresados. Iniciativa Bicentenario. Chile.pp.103

LAS ESTRATEGIAS PARA ABORDAR EL ABANDONO ESCOLAR EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA EN MÉXICO

Línea Temática. Prácticas de integración universitaria, Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono:

Rosa Noemi Aldaco Linares.

María Magdalena Carpio Hernández.

Instituto Tecnológico Superior de Irapuato

noemi.aldaco@hotmail.com

malecarpio395@hotmail.com

Resumen. El abandono escolar a nivel universitario es una situación cada vez más preocupante ya que conlleva problemas importantes en el sistema nacional de educación involucrando ciertos factores claves en el desarrollo de un país, se cree que en la mayoría de los casos las altas tasas de abandono escolar se deben a problemáticas sociales relacionadas con la pobreza, falta de expectativas y la posibilidad de pensar en un futuro mejor, todas estas causas requieren de un profundo y arduo trabajo para los responsables de las áreas de educación. Las causas que influyen en que los jóvenes mexicanos dejen sus estudios son de tipo socioeconómicas, por cuestiones académicas y personales. En el presente documento se abordan los indicadores de abandono escolar a nivel nacional y estatal. Se presenta el caso del Instituto Tecnológico Superior de Irapuato, sus datos de abandono escolar, los motivos y las estrategias para abordar el fenómeno. Para la detección de los motivos de abandono escolar se abordó a los estudiantes desertores del ciclo 2015 – 2016. Se entrevistaron de manera presencial o telefónica. La entrevista se guiaba en tres directrices: 1) tiempo que había abandonado la escuela, 2) motivos del abandono y 3) actividad vigente que realiza. Las respuestas se procesaron mediante análisis de contenido en categorías pre – establecidas. Posteriormente se calcularon las frecuencias y porcentajes de cada categoría. A partir de los porcentajes se

jerarquizaron las áreas a abordar. A partir de los datos se establecieron las líneas de acción y las estrategias de trabajo. Se describen las tres líneas de trabajo generadas: a) fomento a la identidad e integración universitaria, b) atención a las condiciones socioeconómicas y c) la orientación vocacional. En las estrategias se hace énfasis en el trabajo colaborativo entre las áreas académica y servicios de apoyo. Así mismo, se presentan las estrategias correspondientes.

Palabras clave. Abandono, Motivos de Abandono, Estrategias para Abordar el abandono a nivel universitario.

1. Introducción

El abandono escolar es un concepto que se utiliza para referirse a aquellos alumnos que dejan de asistir a clase y quedan fuera del sistema educativo. Si bien, es parte de una decisión personal, es un problema más profundo.

Un estudiante que abandona sus estudios es el que no completa su formación académica, dejándola por inasistencias, por reprobación o por vencimiento de las materias cursadas.

El abandono universitario se viene imponiendo en el transcurso del tiempo, como una preocupación para la educación superior. (Silva, 2005)

Constituye por su magnitud un problema importante del sistema nacional de educación formal. Las altas tasas de abandono de los estudios que se producen en todos los niveles educativos tienen incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional.

A nivel nacional sólo seis de cada diez alumnos que ingresan al nivel superior logran terminar sus estudios satisfactoriamente. Es en ese nivel donde se registra el mayor número de estudiantes que abandonan sus estudios y donde se encuentra el mayor índice de rezago educativo en México (Buentello Martínez, 2013).

En atención a este problema, se reconoce que, a pesar de los avances y logros del sistema educativo nacional, se han acentuado otros factores que impactan negativamente la permanencia y rendimiento escolar de los educandos y la calidad de los servicios educativos.

El fenómeno tiene las siguientes implicaciones: en el nivel social contribuye a perpetuar el círculo de la pobreza y aumentar el desempleo; en el nivel institucional va en detrimento de los índices de eficiencia y calidad y disminuye los ingresos provenientes de matrículas; y finalmente, en el ámbito personal implica no sólo la gestación de personas con sentimientos de frustración y fracaso sino que limita las

ventajas que trae la educación para el desarrollo e inserción social de cualquier individuo (Osorio, Bolancé , & Castillo Caicedo, 2012).

Se cree que en la mayoría de los casos las altas tasas de abandono escolar se deben a problemáticas sociales relacionadas con la pobreza, la miseria, la falta de expectativas, el desempleo, el sobre empleo (que impide a las personas adultas terminar sus estudios), la imposibilidad de pensar un futuro mejor, etc.

Todas estas causas no son de fácil resolución y muchas veces conllevan un profundo y arduo trabajo de los responsables de las áreas de educación, que se traducirá en tiempo y años de trabajo para dar los primeros resultados positivos.

Causas de abandono escolar

Hay una cuestión social muy clara, muchos jóvenes no siguen los estudios porque prefieren encontrar un empleo a temprana edad para ayudar a sus familias, y las becas para este objetivo aún son escasas, señala el "Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005" (UNESCO, 2006). Las causas que influyen en que los jóvenes mexicanos dejen sus estudios son de tipo socioeconómicas, por cuestiones académicas y personales. (Buentello Martínez, 2013)

Las causas se pueden clasificar en internas y externas a la escuela, dentro de las segundas se encuentran a) Problemas económicos, b) Problemas familiares, c) Enfermedades, d) Insatisfacción Académica, e) Bajo rendimiento escolar, f) Asuntos laborales, g) Matrimonio, h) Maternidad, i) La inseguridad y j) Horario inadecuado, entre otros.

Dentro de los factores internos, se encuentran los elementos institucionales que tienen que ver con las posibilidades y oportunidades que la universidad le ofrece al estudiante para comenzar o continuar con sus estudios, teniendo en cuenta la forma en que sus políticas favorecen el desempeño y permanencia en la institución.

Incluyen variables que establecen criterios frente a la decisión de permanencia y deserción académica, entre las que se encuentran: deficiencia en los recursos físicos, tecnológicos y humanos, inconformidad con la universidad, falta de planeación académica por los profesores, incomodidad con el ambiente universitario, inadecuado trato recibido en la universidad por profesores y administrativos, la propuesta institucional es limitada de acuerdo con sus expectativas, y limitadas oportunidades de financiamiento que brinda la universidad (Ariza Gasca & Marín Arias , 2009)

En los factores externos uno de los más representativos es el socioeconómico, que se caracteriza por situaciones financieras tanto de la familia como del mismo estudiante que influye en el ingreso y permanencia en la universidad y su manutención durante el

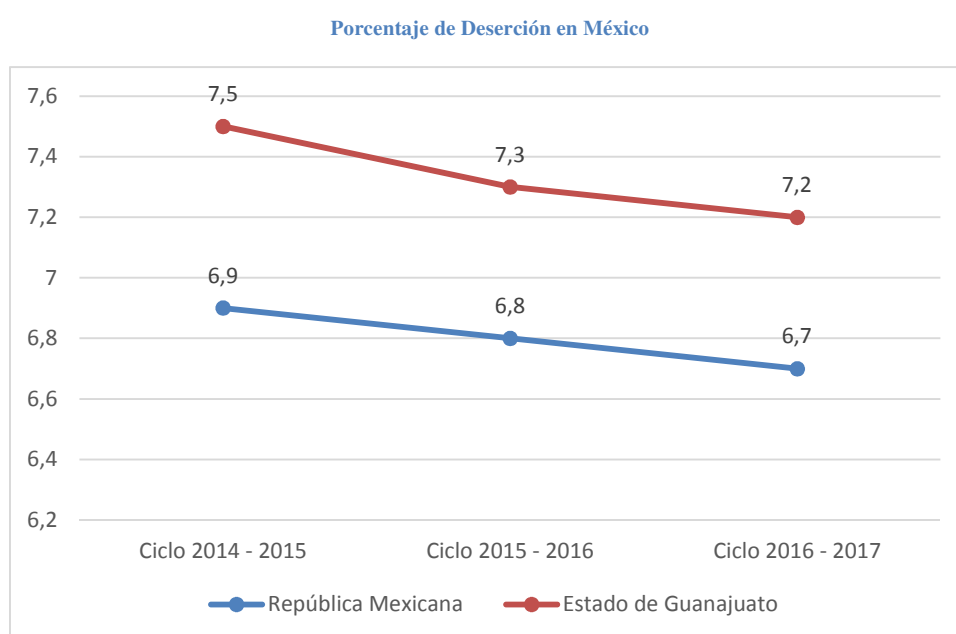
periodo académico. Adicionalmente, se relaciona con el área laboral y sus obligaciones económicas.

El factor puede tener diversas vertientes, como lo son la carencia de fuentes de financiamiento, cruce de horarios de trabajo y estudio, pérdida de beca, limitado apoyo familiar en los recursos económicos, pérdida de empleo, deficientes líneas de crédito de la universidad, incompatibilidad laboral y traslado de la ciudad o del país. (Ariza Gasca & Marín Arias , 2009)

La deserción en la Educación Superior en México

En la Figura 1 se presenta la deserción en Educación Superior en México y en particular del estado de Guanajuato (Secretaria de Educación Pública, 2016)

Fig. 1



Fuente. Secretaria de Educación Pública

Se puede observar que en los últimos tres ciclos escolares se presenta una tendencia a la baja, misma que explica por un conjunto de acciones que realizan los gobiernos federal y estatal para apoyar la retención de los estudiantes, como lo son los programas de Becas para atender el factor económico, el fortalecimiento de los profesores mediante capacitación, el fortalecimiento de la orientación vocacional en el nivel medio superior, entre otros.

El abandono escolar ha representado un reto importante para el sistema educativo mexicano, en atención a que las condiciones geográficas y económicas son muy diversas, teniendo los varios factores que pueden incidir en que se presente el fenómeno en cada ejercicio escolar.

Por lo anterior, se ha establecido desde el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 (Secretaría de Educación Pública, 2013), como una de las prioridades de atención.

El abordaje del abandono escolar en una institución de educación superior tecnológica.

Este documento tiene como finalidad el mostrar las estrategias que se han seguido para abatir el abandono escolar en una Institución de Educación a partir de su situación particular en el fenómeno.

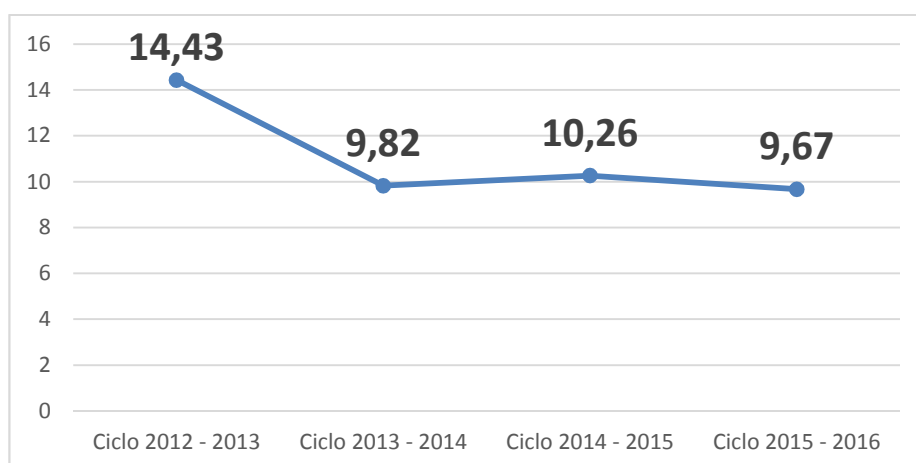
Se presenta así al Instituto Tecnológico Superior de Irapuato, una Institución Pública Descentralizada de Educación Superior Tecnológica dependiente del Gobierno de Guanajuato en México y que forma parte del Tecnológico Nacional de México.

Este Instituto tiene 21 años de fundado, con presencia en seis campus en diversas zonas del Estado. La matrícula está conformada por más de 6000 estudiantes inscritos en programas de licenciatura y maestría en área de ingeniería, y la adscripción de 357 profesores. Se cuenta con el 100% de los programa de licenciatura acreditados y certificaciones de calidad, manejo ambiental y responsabilidad social.

En relación al abandono escolar, se ha presenta en la Figura 2 el comportamiento en los últimos cuatro ciclos escolares.

Fig. 2

Porcentaje de abandono escolar en estudiantes del nivel licenciatura del ITESI



Fuente. Dirección de Planeación y Evaluación ITESI

De acuerdo a los datos reportados, se presenta que en el último ciclo se tuvo una baja en el indicador, aunque se sigue teniendo el reto en relación a los datos reportados a nivel estatal y nacional.

Ante la situación, se realizó un seguimiento de los motivos de deserción en los estudiantes de primer año del ciclo 2015 – 2016. La información se obtuvo mediante entrevistas presenciales o telefónicas con los jóvenes, en las que se les cuestionaba sobre tres puntos: 1) tiempo que había abandonado la escuela, 2) motivo del abandono y 3) actividad que realiza actualmente. Posteriormente, las respuestas fueron sometidas a análisis contenido para ser categorizadas y finalmente calcular las frecuencias y porcentajes para cada categoría.

Del ejercicio descrito, se obtuvo que los el 46% se retira por cambio de escuela, 19% por cuestiones económicas, 9% por cuestiones vocacionales, 7% por adeudo de asignaturas del nivel medio superior, 5% por problemas personales y 4% por elementos motivacionales y el 10% por otros motivos.

Atendiendo a los porcentajes, el que los estudiantes migren a otras instituciones por cuestiones de preferencia y/o de incumplimiento de exceptivas, el elemento económico por cuestiones de ingreso y trabajo y la elección motivacional son los elementos que están incidiendo en el abandono de los estudiantes.

Por lo anterior, se han establecido las líneas de acción siguientes:

1. Fortalecimiento al apego e identidad institucional, como medio para reforzar la permanencia ante los cambios de escuela en instituciones afines.
2. Reforzar el sistema de becas institucionales y la vinculación con las instancias municipales, estatales y federales con mismos fines.
3. Apoyar el aprendizaje de las competencias establecidas en el Programa Educativo, particularmente las de alta reprobación como son las materias de ciencias básicas y ciencias computacionales (Instituto Tecnológico Superior de Irapuato, 2017).

De acuerdo a las líneas de acción, se han generado las siguientes estrategias:

En Cambio de escuela y Cambio de Carrera se realizan visitas domiciliarias y se verifica los motivos por los que se cambian de Institución. Se ha fortalecido el programa de inducción con elementos de identidad institucional y de carrera, integración grupal y adaptación al ambiente tecnológico. Se ha actualizado un manual de inducción denominado Kit de supervivencia y se tiene una jornada de manejos administrativos y normativos bajo casos prácticos y visitas guiadas en las áreas de atención.

Para abordar las situaciones socio – económicas se realiza un diagnóstico mediante la aplicación de encuesta socioeconómica en línea, que permite identificar a los estudiantes en condiciones de bajo ingreso y se les apoya mediante becas de inscripción, becas alimentaria y de manutención. Adicionalmente, se buscan apoyos

externos para casos extraordinarios mediante becas municipales o apoyos con particulares.

En el elemento vocacional se realizan evaluaciones vocacionales en el examen de admisión, se apoya en el cambio de carrera en vocaciones diferentes, se realiza un proyecto de vida y carrera incorporando elemento de programas especiales como movilidad y talentos (alto rendimiento), en situaciones que lo requieren se canaliza a atención psicológica.

Estas estrategias implican el trabajo colaborativo entre diversas áreas escolares, bajo el liderazgo del área académica en colaboración con planeación y los servicios de apoyo.

Estas estrategias serán reforzadas mediante elemento de índole académico como los planes de asesoría, la tutoría académica, la capacitación a profesores, entre otros. Los resultados esperados implican una disminución importante en el índice de abandono escolar, mediante la atención de las causales y colaborar con ello en la formación integral de los estudiantes.

2. Conclusiones

El abandono escolar es un problema de gran impacto para el desarrollo de un país, ya que involucra diversos factores tales como los económicos, sociales, políticos, culturales, personales, entre otras.

El sistema educativo mexicano está realizando diversas estrategias para abordar la situación y mejorar la retención, mediante estrategias como la ampliación de becas. En el ITESI se ha identificado como principales motivos de abandono escolar los cambios de escuela, el factor económico y el vocacional. Se ha instrumentado a partir de este diagnóstico estrategias institucionales que van en tres ejes: la identidad institucional, el apoyo a condiciones socioeconómicas adversas y la atención vocacional.

Mediante un trabajo colaborativo y abordando las causas de origen del abandono escolar se plantea una prospectiva donde los estudiantes se mantengan cursando sus estudios y se cuente con condiciones óptimas para lograr un mejor desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

3. Referencias

- Buentello Martínez, C. P. (2013). *Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional "estrategias y condiciones para el desarrollo en el estudiante"*. Recuperado el 20 de Agosto de 2017, de <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/04/Ponencia%2069-UACoah-Piedras%20Negras.pdf>
- Ariza Gasca , S., & Marín Arias , D. A. (4 de Noviembre de 2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria. *Fundación Universitaria Los Libertadores. Tesis Psicológica*, 72-85. Recuperado el 25 de Agosto de 2017
- Instituto Tecnológico Superior de Irapuato. (2017). *Programa Institucional para abatir la deserción y mejorar la eficiencia terminal 2017 ITESI*. Irapuato: ITESI.

- Osorio, A. M., Bolancé , C., & Castillo Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(6), 31-57.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2014 - 2016*. México: SEP.
- Silva, R. (2 de julio-diciembre de 2005). Deserción: ¿Competitividad ó gestión? *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 64-69. Recuperado el 22 de Agosto de 2017
- UNESCO. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005* . Caracas: UNESCO.

MODELO DE ORIENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CENTRO DE APRENDIZAJE CAMPUS SUR, UNA EXPERIENCIA INTEGRADORA

Línea Temática: Prácticas de Integración Universitaria

Carlos Caamaño Silva

Katherin Quintana Silva

Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS), Universidad de Chile

Correo de contacto: c.caamanosilva@uchile.c

Resumen: La orientación psicoeducativa, concebida desde una mirada integral, otorga la oportunidad, al estudiante, de adquirir estrategias, técnicas, competencias, habilidades y destrezas que le permitan la realización de los ajustes necesarios para la construcción y consecución de metas y objetivos académicos alcanzables. De acuerdo a ello, y con el fin de proporcionar las herramientas para lograr dicho objetivo, es que el Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS) ofrece acompañamiento a través de las Tutorías Psicoeducativas en sus diferentes modalidades, ya sea individual o grupal y asesoramiento de parte de diversos actores educativos, tutores profesionales y/o tutores pares. A partir de la experiencia alcanzada en estos años, CeACS transita hacia un escenario en donde la integración es más que la individuación de las partes, dejando de lado el modelo seccionado de atención, y abocándose a un trabajo estratégicamente cohesionado y eficaz, siendo protagonistas los estudiantes, de una labor en conjunto en donde también docentes y expertos aportan hacia un desarrollo eficaz de la autorregulación académica y emocional. Para lograr lo anterior, se ha hecho fundamental la elaboración de programas y planes que den respuestas a los datos levantados por el "Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano" elaborado por el CeACS, donde se analizan e interrelacionan datos académicos escolares, de habilidades de autorregulación académica y emocional y de priorización socioeconómica. Es por esto, que el CeACS ha debido innovar su modelo de orientación, motivado a trabajar en un prototipo en donde la integración de datos resulta fundamental, así como también, los flujos de funcionamiento efectivos y acordes a la realidad específica donde se desarrollan, integrando no solamente la acción orientadora desde la atención individual y/o de grupos pequeños, sino que también llevándola al aula de clases y a los programas curriculares de las diferentes carreras, posicionándola cada día más como parte de la cultura docente y estudiantil en las diferentes facultades que componen el Campus.

Descriptor o Palabras Clave: Orientación en Educación Superior, Autorregulación Académica, Autorregulación Emocional, Psicoeducación.

Introducción

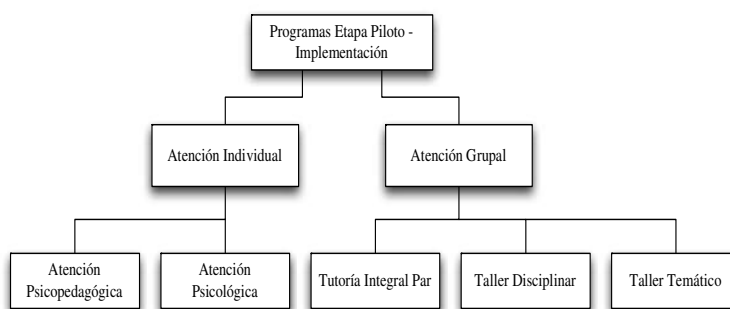
En Chile, hace aproximadamente 15 años, sobre todo en instituciones de educación privadas (Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica), comenzaron a surgir los programas de orientación en el contexto de la Educación Superior, centrándose

principalmente en promover el acceso y permanencia de estudiantes de bajo nivel socioeconómico o que evidenciaban una baja preparación académica. Hasta el año 2008 un 46,6% de las universidades privadas contaba con instancias de apoyo en materia de orientación académica, lo que contrastaba significativamente con un 11,6% de las instituciones del Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) (Centro de Microdatos Universidad de Chile, 2008). Sin embargo, actualmente, y en vinculación con el actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, en los últimos años el 100% de las Universidades del CRUCH ha llegado a contar con algún tipo de mecanismo de orientación a estudiantes (Osorio Vargas, 2015).

Frente a este marco, el CeACS de la Universidad de Chile (UCH) busca aportar al desarrollo integral del estudiante a través de estrategias de autorregulación académica y emocional que le permitan regular su proceso de formación universitaria. El eje central es orientar hacia un rendimiento académico satisfactorio y una titulación oportuna como resultado del desarrollo de habilidades y competencias para el estudio. En este sentido, las intervenciones y programas de formación buscan potenciar el aprendizaje universitario, entendiendo este proceso como altamente complejo y compuesto por la interacción entre estudiantes, conocimientos, docentes y ambientes de aprendizaje, entre otros.

Durante los años 2013-2015: Etapa “Piloto e Implementación”, el CeACS diseñó e implementó una serie de programas (gráfico 1) dirigidos al estudiante, principalmente enfocados en la orientación individual: psicopedagógica y/o psicológica y la orientación grupal: tutoría integral par y talleres temáticos y disciplinares. Sin embargo, la alta demanda por parte de los estudiantes, la cual ha involucrado históricamente no solamente a aquellos de primer año de ingreso a la universidad con dificultades, sino que también, a aquellos de cursos superiores e incluso a quienes están en etapa de escribir su memoria de título, trajo problemas en la cobertura y en el funcionamiento adecuado de los programas (gráfico 1).

Gráfico 1: Programas Etapa Piloto-Implementación CeACS, (Creación propia).



Otra dificultad detectada durante esta etapa junto a sus programas, es que los funcionamientos de estos no estaban del todo determinados: se encontraron estudiantes que asistían a todos estos sobrecargando sus horarios curriculares, otros que no asistían, pero que, sin embargo, tenían un horario semanal asignado durante todo el semestre. Por otro lado, no había una vinculación estratégica con la comunidad universitaria: académicos, docentes, directores de escuela, y otros agentes, siendo más bien, una comunicación informativa y no colaborativa.

Frente a este escenario, el CeACS, se ve en la necesidad urgente e ineludible de innovar sus programas de orientación, no solo de modo conceptual, sino que también estructural y funcionalmente.

Antecedentes

Lo orientación en la universidad, teniendo como principal eje la tutoría se constituye hoy como una práctica fundamental de apoyo y acompañamiento a los estudiantes, en donde las áreas de desarrollo personal, académico y/o profesional, transitan hacia su máximo potencial en un contexto colaborativo y significativo; favorece además las competencias y habilidades generales y específicas en todos los niveles educativos y disciplinares (Bloom, 1984; Derry & Potts, 1998; Chi, Siler, Jeong, Yamauchi, & Hausmann, 2001; Colvin, 2007; Chi, Roy, & Hausmann, 2008 en Lara Negrette, 2015).

Para lograr lo anterior, es necesario contemplar que existen diversas modalidades de apoyo y orientación dirigidos a los estudiantes, entre los más destacados y utilizados, el modelo de: programas, consulta, counseling y tecnológico (Pantoja Vallejo & Compony Aranda, 2009), los cuales buscan favorecer la construcción de objetivos claros en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, teniendo en cuenta criterios de intervención, seguimiento y evaluación oportuna.

En específico, respecto a las tutorías universitarias, Pantoja & Company (2009), indican que las modalidades más utilizadas son las siguientes: a) Tutoría Individual; b) Tutoría Grupal; c) La Mentoría; y d) Tutoría Virtual, donde los tutores, ya sean profesionales o pares de años superiores destacados, deberán desempeñar según el tipo de modalidad tutorial, algunas funciones generales y específicas, entre las que destacan (Álvarez Pérez & González Afonso, 2009): a) Orientar el proceso de ingreso a la universidad; b) Asesorar a los tutorados en estrategias de aprendizaje que le permitan al estudiante desarrollar autonomía; c) Motivar a los tutorados para que estos puedan lograr las metas formativas de su carrera; d) Ayudar en el apoyo de la resolución de problemas que puedan surgir al tutorado durante su formación; e) Enseñar estrategias y técnicas de planificación del proceso de aprendizaje; f) Ayudar en la formación profesional por medio de prácticas guiadas o actividades prácticas contextualizadas a la carrera de cada estudiante, por ejemplo: pasantías; y d) Informar a los tutorados acerca de las exigencias académicas y laborales del mercado específico de su carrera.

En razón a lo anterior, el Centro de Aprendizaje Campus Sur, consciente del escenario complejo al que los estudiantes se enfrentan en el contexto universitario actual, ha considerado innovar en dos grandes áreas de trabajo: a) Área de Orientación Psicoeducativa, y b) Área de Formación en Aprendizaje y Competencias Genéricas.

Objetivo

Construir e innovar programas de orientación psicoeducativa de carácter individual y grupal, para la etapa de “Consolidación” (2016-2017) del Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS) de la Universidad de Chile

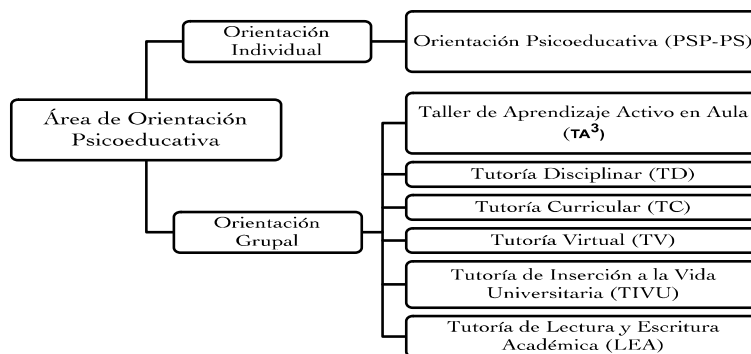
- Fortalecer las áreas académicas y de autorregulación personal y emocional, de los estudiantes de las cuatro carreras que componen el campus: Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Recursos Naturales y Renovables, Ingeniería Forestal y Medicina Veterinaria.
- Potenciar las habilidades para incrementar los rendimientos por medio de estrategias de trabajo enfocadas en la orientación integral del estudiante.

Metodología

Se consideró la interpretación de los datos otorgados por el “Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano”, los cuales entregaron aristas importantes respecto a: a) Las temáticas a desarrollar en las orientaciones y tutorías; b) Los focos de formación en aquellas áreas en que el CeACS aún no había desarrollado suficiente material de trabajo; c) La importancia de interrelacionar los diferentes programas de orientación; y d) La vinculación colaborativa con los agentes de la comunidad universitaria.

Los programas que a continuación se presentan (gráfico 2), buscan promover la autonomía, permanencia y desempeño del educando, planteando la necesidad del asesoramiento y apoyo técnico en las áreas disciplinares y/o profesionales de las diversas asignaturas, potenciando las habilidades y aportando en la superación de los contenidos disciplinares trabajados durante el semestre por los diferentes docentes de las facultades. La asesoría también comprende aquellos temas relativos a itinerarios curriculares relacionados al avance estratégico de los estudiantes en sus diferentes planes de estudio. La vinculación se realiza de manera personalizada, en grupos reducidos de estudiantes o en aulas masivas, (Rodríguez Espinar et al., 2012).

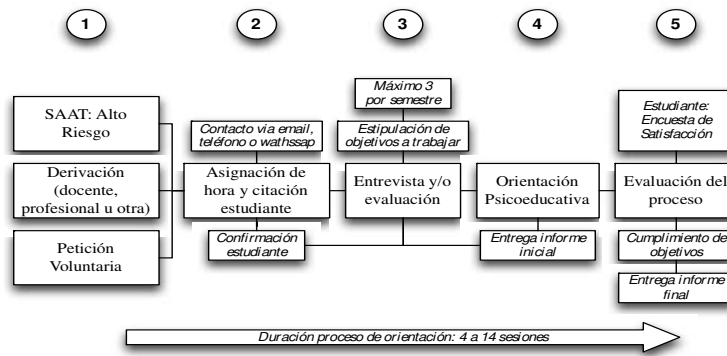
Gráfico 2: Nuevos programas Área de Orientación Psicoeducativa, etapa Consolidación 2016-2017, (Creación propia)



*TA³ específicamente el acrónimo 3 corresponde a la repetición de la letra A en las palabras Aprendizaje, Activo y Aula

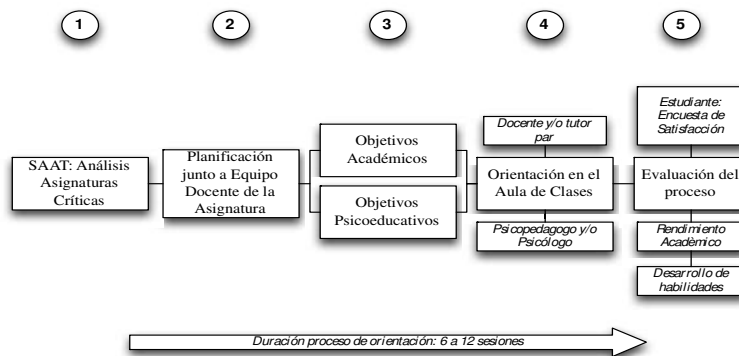
Tutoría de Orientación Psicoeducativa Individual (OPI): Consiste en un coaching inicial, evaluación y consejería psicopedagógica según necesidades específicas: estrategias y técnicas metacognitivas, autorregulación, procesamiento de la información, capacidad de afrontar el estrés, entre otras.

Gráfico 3: Funcionamiento OPI (Creación propia)



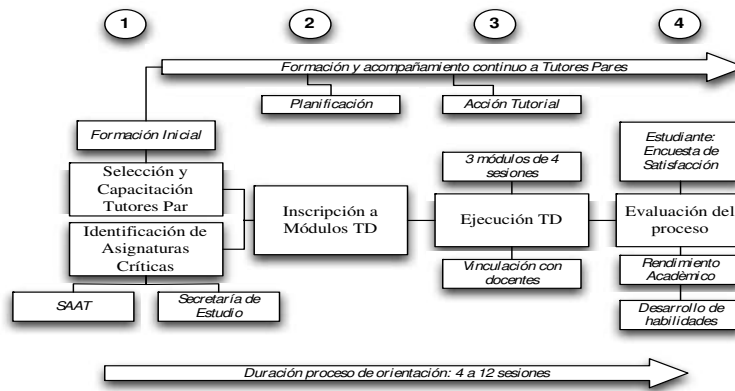
Taller de Aprendizaje Activo en Aula (TA³): Contribuye al desarrollo de las capacidades del estudiante para adquirir y asumir responsabilidades en su proceso de formación facilitando la adquisición de competencias a desarrolla en la propia asignatura. Modalidad grupal, ingreso del psicopedagogo al aula quien trabaja activamente en conjunto con el equipo docente y sus ayudantes.

Gráfico 4: Funcionamiento TA³



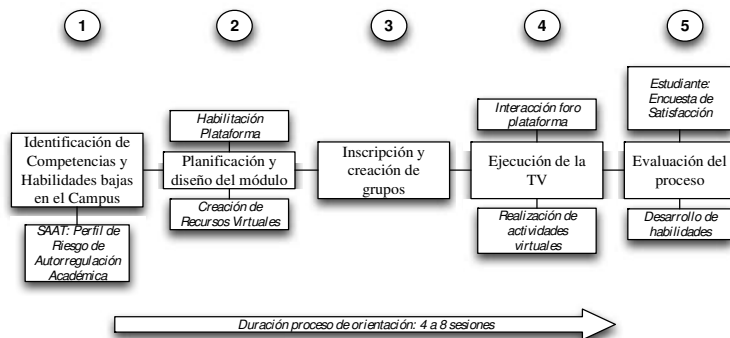
Tutoría Disciplinar (TD): Trabajo conjunto entre los tutores pares y los profesionales del CeACS con un enfoque específico y contextualizado a las necesidades del Campus, optimizando el programa “Tutoría Integral Par”. Evalúa y acompaña en los aspectos disciplinares, seleccionando asignaturas consideradas críticas (altos porcentajes históricos de reprobación) las cuales son detectadas en conjunto con las diferentes secretarías de estudio.

Gráfico 5: Funcionamiento TD, (Creación propia)



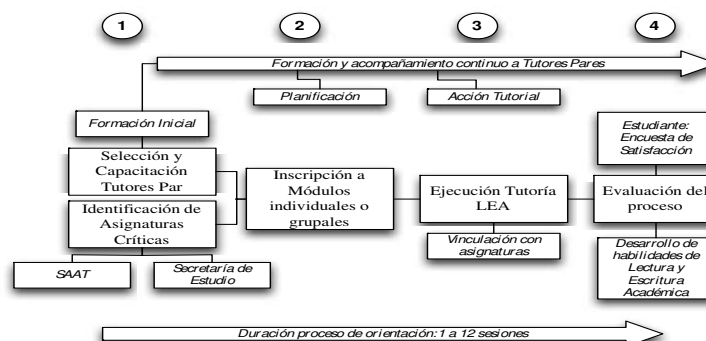
Tutoría Virtual (TV): El propósito general de este programa es orientar el desarrollo de las habilidades metacognitivas y de autorregulación académica del estudiante en su proceso de formación, en una modalidad no presencial y mediada por un entorno virtual de aprendizaje (Pera Sogues, Gisbert Cervera, & Isus Barado, 2007; González Fernández, García Ruiz, & Ramírez García, 2015).

Gráfico 6: Funcionamiento TV, (Creación propia)



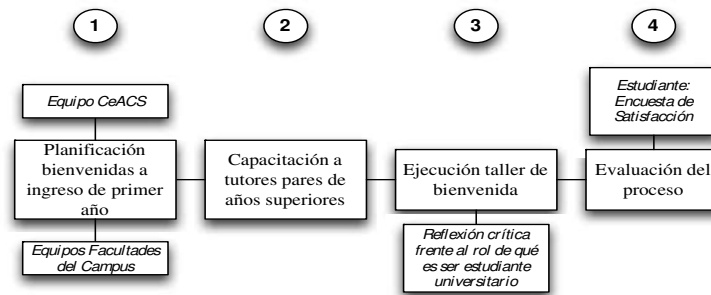
Tutoría de Lectura y Escritura Académica (LEA): Busca “desarrollar iniciativas de apoyo a la escritura desde el contacto directo entre estudiantes y tutores, el desarrollo de materiales didácticos, y la asesoría a cuerpos docentes que dictan cursos regulares en todas sus carreras” (Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, s.f.).

Gráfico 7: Funcionamiento tutoría LEA, (Creación propia)



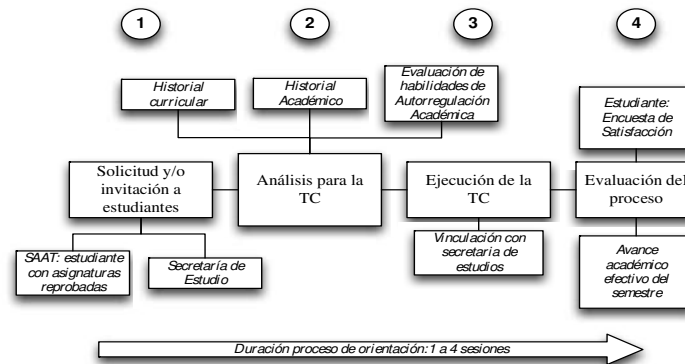
Tutoría de Inserción a la Vida Universitaria (TIVU): Programa realizado por un estudiante de curso superior que posee experiencia sobre el funcionamiento de la universidad en diferentes niveles, quien orienta al tutorado en aspectos administrativos, de exigencia, metodología, información frente a las diferentes agrupaciones existentes en la facultad o el campus.

Gráfico 8: Funcionamiento TIVU, (Creación propia)



Tutoría Curricular (TC): La incorporación e innovación de esta orientación, considera las posibilidades que tiene cada estudiante en función de los requisitos de las diferentes asignaturas para permitir maximizar y optimizar el avance académico (Gairín, Feixas, Guillamón, 2009; Arbizu, Lobato, & Castillo, 2005).

Gráfico 9: Funcionamiento TC, (Creación propia)



Resultados

Dentro de los principales resultados de la Orientación Psicoeducativa Individual, se puede observar que, durante la etapa de consolidación, en la cual se han implementado los programas anteriormente descritos, se logró durante el año 2016 atender porcentualmente a la misma cantidad de estudiante que en los años anteriores, optimizando el número de sesiones y manteniendo el porcentaje de créditos aprobados, incluso, durante el 2017, se ha logrado mantener (e incluso subir porcentualmente) la cantidad de estudiantes atendidos y aumentar el porcentaje de créditos aprobados, indicador que impacta positivamente en los estudiantes de primer año y uno de los principales factores que alienta a alumnos a seguir su camino en la universidad. Para esto, la caracterización inicial otorgada por el SAAT ha sido fundamental, ya que ha permitido optimizar los procesos de evaluación y levantamiento de objetivos a trabajar durante el proceso de orientación.

Tabla 1: Datos Orientación Psicoeducativa Individual 2013-2017 (Datos obtenidos de UCampus.cl)

Periodos	Estudiantes atendidos	Cantidad de sesiones realizadas	Profesionales	Porcentaje de créditos aprobados
2013-2015 <i>Piloto e implementación</i>	301	2742	10	77%
2016 <i>Consolidación</i>	105	447	9	76%
2017 <i>Consolidación</i>	78	285	4	83,9%

Los programas de orientación grupal, se han visto favorecidos en la misma dirección; la caracterización inicial ha permitido hacer una selección más dirigida de las asignaturas a trabajar, y guiando de forma más efectiva el trabajo con los equipos docentes del campus, quienes se han ido integrando cada vez más al trabajo que realiza el CeACS. Algunos datos importantes a destacar son que, en un año y medio, se han atendido más estudiantes que en los tres años del período “Piloto e implementación”, haciendo de los programas un proceso de orientación más flexible y adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes del campus.

Tabla 2: Datos Orientación Psicoeducativa Grupal 2013-2017 (Datos obtenidos de UCampus.cl)

Periodos	Estudiantes atendidos	Cantidad de sesiones realizadas	Tutores Par	Equipos docentes
2013-2015 <i>Piloto e implementación</i>	325	526	35	8
2016-2017 <i>Consolidación</i>	376	430	30	16

Conclusiones

La creación y optimización de los programas de orientación, tanto individual como grupal, se han visto favorecidos con el Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano, ya que han permitido focalizar las necesidades y por ende hacer un mejor uso de los recursos profesionales con los que cuenta el Centro de Aprendizaje Campus Sur, volviéndose un insumo clave los perfiles académicos, socioeconómicos y de habilidades de autorregulación académica y emocional para una eficaz orientación psicoeducativa.

La definición de los diferentes funcionamientos de los programas clarifica y vincular los mismos de forma significativa con las diferentes acciones que realiza cada una de las facultades del campus, estableciendo una comunicación asertiva y colaborativa en beneficio de los estudiantes.

El clarificar el funcionamiento, ha propiciado el establecimiento de la asignación de funciones a cada profesional, lográndose un mayor control sobre los procesos de orientación.

La optimización de los programas favorece el crecimiento, interconectándose unos a otros logrando abordar las diferentes temáticas que puedan surgir desde diversas metodologías.

Se proyecta para el 2017-2018, implementar nuevos programas de orientación grupal y hacer estudios de impacto que den cuenta de la efectividad de las diferentes acciones que CeACS realiza en estas materias.

Referencias

Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2009). *Modelo Comprensivo para la Institucionalización de la Orientación y la Tutoría en la Enseñanza Universitaria*. Revista Currículum, 22, 73-95. Obtenido de Revista Currículum, Vol. 22, 73-95.

- Arbizu, F., Lobato, C., & del Castillo, L. (2005). *Algunos Modelos de Abordaje de la Tutoría Universitaria*. Revista de Psicodidáctica, 7-22.
- Centro de Microdatos Universidad de Chile. (2008). *Informe Final: Estudio sobre Causas de la Deserción Universitaria. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile*. Obtenido de Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile:
http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf
- Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile. (s.f.). *Historia*. Obtenido de Mi Aprendizaje:
<http://miaprendizaje.uchile.cl>
- Gairín, J., Muñoz, J., Feixas, M., & Guillamón, C. (2009). *La transición secundaria-universidad y la incorporación a la Universidad*. La acogida de los estudiantes de primer curso. Revista Española de Pedagogía, 67(242), 27-44.
- González, N., García, R., & Ramírez, A. (2015). *Aprendizaje Cooperativo y Tutoría Entre Iguales en Entornos Virtuales Universitarios*. Estudio Pedagógicos XLI, 111-124.
- Lara Negrette, L. P. (2015). *Introducción a las tutorías*. En E. Escallón Largacha, & A. Forero Gómez, *Aprender a escribir en la universidad* (págs. 117-120). Colombia: Universidad de los Andes.
- Osorio Vargas, M. (2015). *Modelo de Orientación de un Centro de Aprendizaje en la Educación Superior Chilena*. Trabajo de Fin de Master para optar al grado académico de Magíster en Psicopedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pantoja Vallejo, A., & Campoy Aranda, T. (2009). *Planes de Acción Tutorial en la Universidad*. Jaén: Gráficas "LA PAZ" de Torredonjimeno, S. L.
- Pera, M., Gisbert, M., & Isus, S. (2007). *E-Tutoría: Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para la Tutoría Académica Universitaria*. Resvista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información., 31-54.

OBSERVATORIO ESTUDIANTIL: RED DE APOYO PARA LA PERMANENCIA

Línea Temática: Prácticas curriculares y Prácticas de integración universitaria.

Yuri Viviana Caro Sánchez
Erika Alejandra Cortés Tobar
Universidad de Antioquia – Facultad de Medicina
Email: yuri.caro@udea.edu.co

Resumen. El objetivo de esta presentación es describir el Observatorio Estudiantil de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, como una experiencia exitosa para la permanencia. Se realizó el levantamiento de información necesaria para conocer de manera confiable la realidad de los estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, que permitió el diseño e implementación de diversas estrategias que favorecieran la permanencia estudiantil. Entre los resultados tenemos la aceptación del programa por parte de los estamentos administrativos y académicos de la Facultad (Decanatura, comité de currículo, docentes etc). Participación del 80% de los estudiantes en los diferentes programas que se ofrecen para acompañar, orientar y asesorar frente a vulnerabilidad personal y académica y acercamiento de los docentes a la realidad del estudiante.

Descriptores o Palabras Clave: Permanencia estudiantil, Observatorio estudiantil, Red de apoyo.

1. Introducción

En términos amplios, un observatorio consiste en la organización sistemática y ordenada de actividades relacionadas con la recopilación, análisis e interpretación de toda la información veraz, actualizada y disponible sobre un conjunto de fenómenos de interés particular cuya distribución y comportamiento debe ser analizado con el fin de tomar decisiones u orientar acciones.

El Observatorio Estudiantil es un esfuerzo sistemático de la Oficina de Bienestar y Cultura, y el equipo administrativo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, que se hizo con el fin de recopilar y analizar información de los estudiantes de pregrado para comprender los diferentes aspectos que influyen en su permanencia en la universidad y delimitar las dificultades o problemas que puedan presentar a nivel económico, social, familiar, académico y personal, que de una u otra manera los puedan afectar.

Este programa buscó lograr un trabajo interdisciplinario de carácter estratégico entre las diferentes dependencias académicas y administrativas de la universidad, con

compromisos a corto y mediano plazo, permitiendo analizar resultados periódicos que posibilitan intervenir oportunamente situaciones detectadas.

2. Objetivos

Descripción del Observatorio Estudiantil de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, como una experiencia exitosa para la permanencia.

Describir los programas y estrategias del observatorio estudiantil para mitigar la deserción y aumentar la permanencia con calidad de los estudiantes de pregrado.

3. Metodología

Para la creación y desarrollo del Observatorio Estudiantil, fue necesario tipificar las necesidades de información académica y social de los estudiantes, ya que no se contaba con datos válidos, oportunos y confiables que dieran cuenta del perfil del estudiante de la Facultad de Medicina. La recolección de información académica se realizó por medio de la base de datos MARES (Matrícula y Registro Sistematizado) donde se obtuvo información del rendimiento académico, pérdida y repitencia de materias, cancelación de semestre etc. y para la información sociodemográfica, familiar y personal se diseñaron instrumentos que permitieran la caracterización y conocimiento del estudiante en los anteriores aspectos.

A partir de los anteriores resultados y con el fin de implementar estrategias que mitigaran el riesgo de deserción, se evaluaron los diferentes programas existentes en la Universidad de Antioquia, así como iniciativas de la Facultad que impactaran positivamente en la permanencia, de tal manera que se les pudiera dar continuidad y realizar mejoras, como fue el caso de la conformación de grupos artísticos y culturales que posibilitan la formación no solo desde el saber sino también del ser.

Para garantizar la confiabilidad del dato se contrató una persona experta en sistemas de información, lo que permite actualizar permanentemente las bases de datos que contienen información personal y académica de los estudiantes, e identificar a quienes presentan vulnerabilidad académica. Esta información se socializa con los coordinadores de cursos, jefes de los pregrados y el Comité de Currículo de la Facultad, instancias donde se analizan y establecen las estrategias que se van a implementar, según los hallazgos.

Fue así como el Observatorio Estudiantil se concibió como una estrategia para conocer integralmente a los estudiantes y optimizar los recursos humanos y físicos de la institución en beneficio de su formación.

Este programa ejecuta un trabajo interdisciplinario que articula las diferentes dependencias académicas y administrativas de la Facultad, con el compromiso permanente de actualizar, analizar, planear y difundir oportunamente las estrategias de intervención tendientes a disminuir la deserción y aumentar la permanencia estudiantil en razón de equidad social y en concordancia con los ejes misionales de la institución.

Como estrategia de equidad, busca caracterizar, diagnosticar y apoyar a los estudiantes de pregrado y posgrado en el mejoramiento de aspectos personales y académicos, como la pérdida de cursos, cancelación de cursos y semestre y situación académica. Mitiga y contribuye a la superación de dificultades y problemas de orden económico, social, familiar, académico y personal, que de una u otra manera afectan el desempeño académico y el bienestar personal.

4. Impactos y resultados esperados

Dar continuidad al trabajo interdisciplinario entre las diferentes dependencias de la Facultad, consolidando mejores canales de comunicación y estrategias de acción que converjan para el bienestar de los estudiantes.

5. Resultados

El Observatorio Estudiantil comprende tres tópicos fundamentales: adaptación a la vida universitaria, Facultad saludable y formación integral y apoyos para la permanencia.

- **Adaptación a la vida universitaria:** comprende
 - **El curso de inducción**, que es el primer acercamiento a la vida universitaria, tiene una participación del 85% de los admitidos cada semestre.
 - **Programa de tutorías por pares:** este programa es una red de apoyo dirigida a los estudiantes de primer nivel para facilitar su adaptación a la vida universitaria. Por medio de encuentros con estudiantes de semestres avanzados que brindan acompañamiento y orientación frente a factores de presión existentes en el medio o debilidades del orden académico y personal que se puedan presentar durante el primer semestre académico, cuenta con una participación del 100% de los estudiantes del 1er semestre.
 - **Tutorías académicas por pares:** Es una red de apoyo académica de estudiantes de niveles superiores dirigida a los estudiantes que cursan el ciclo de fundamentación (1 a 4), por medio de orientación en métodos de estudio, talleres y actividades prácticas en laboratorios, de los contenidos vistos semanalmente en cada asignatura. El programa fue aprobado por el Comité de Currículo en el año 2014, lo que propició la integración con los coordinadores de los cursos de fundamentación; además cuenta con el acompañamiento de Bienestar y Cultura para temas relacionados con asesoría pedagógica y tramites logísticos. Esto contribuye al logro del perfil de egresados humanista y sensibles que queremos formar. En promedio asisten a tutorías entre 400 y 500 estudiantes de los primeros cuatro niveles. Entre los semestres 2014-1 a 2016-2 participaron 437 estudiantes.

- **Facultad saludable y formación integral:** Para cumplir desde la Facultad a la política de “Universidad de Antioquia, Universidad Saludable”, promulgada en el año 2005 por Resolución Rectoral 20535, en la que se establece que La Universidad no debe conformarse con ser forjadora de los individuos y del desarrollo social, debe involucrar en su accionar la promoción de entornos saludables a través del desarrollo de políticas públicas saludables; debe fomentar el cuidado de la salud entre todos sus miembros y debe ser un polo de desarrollo de lineamientos que promuevan hábitos de vida saludables que prevengan la

aparición de enfermedad y se generen cambios en la actitud de las personas hacia el ambiente” se estableció desde el año 2009 el programa “Facultad Saludable” el cual promueve espacios para la convivencia armónica y el desarrollo de habilidades actitudinales para el mejoramiento de una cultura de la salud entre los individuos que integran la Facultad.

- **Programa Espacio Libre de Humo de Cigarrillo**, experiencia que ha promovido por medio de un acuerdo de convivencia entre los diferentes estamentos que conforman la Facultad la cesación del consumo de cigarrillo dentro de nuestras instalaciones, y la disminución del consumo entre los estudiantes, docentes y personal administrativo. El Programa se aprobó por el Consejo de la Facultad en el año 2008 (Acta 229) contempla actividades de capacitación permanente a estudiantes y empleados nuevos, así como anualmente campañas temáticas y asesoría para la implementación de este programa en las dependencias académicas de la Universidad que estén interesadas.

Antes del 2008 no se conocían cifras de consumo en la Facultad y con la implementación de esta estrategia se encontró que: prevalencia del consumo de tabaco en estudiantes de la Facultad de Medicina era del 9,5% para docentes y empleados del 11,9% y 16% respectivamente. Aunque al interior de la Facultad no se consume tabaco no se ha hecho una actualización de estas cifras.

A la fecha se han asesorado facultades de la Universidad de Antioquia como Derecho y Ciencias políticas, Ingeniería Ambiental y Odontología y se ha participado en eventos con colegios y la secretaria de salud del Municipio y eventos internacionales como el Foro mundial de ciudades libres de humo de Tabaco.

- **Simposio AtardesSex, el placer está en cuidarte**. Actividad académica y lúdica que promueve la reflexión y dialogo de saberes en torno a la sexualidad, para promover oportunidades de aprendizaje que favorezcan actitudes y hábitos saludables y responsables en los estudiantes. Se han realizado 5 versiones a los cuales asisten en promedio 200 estudiantes.

Tabla 1. Simposio AtardesSex por semestre

Semestre	Temática
2015-1	Salud sexual y reproductiva
2015-2	Comunicación y sexualidad
2016-1	Sexualidad sin límites: ventajas y desventajas
2016-2	Sexo y licor: ¿una mezcla explosiva?
2017-1	Mitos y leyendas sexuales

- **Apoyos para la permanencia:** Como los estudiantes del área de la salud son más propensos a presentar enfermedades asociadas a la salud mental como depresión y ansiedad, la Facultad de Medicina se dio a la tarea de mitigar y prevenir estos trastornos y conformó un grupo interdisciplinario de profesionales en las áreas de psicología, pedagogía, psiquiatría, terapia de familia y de pareja y sexualidad para asesorar a los estudiantes de pregrado y posgrado en la superación de dificultades no solo emocionales sino también de orden social, familiar, académico y/o personal, que de una u otra manera afectan el desempeño académico y el bienestar personal. Entre los principales motivos de consulta con los profesionales tenemos:

- ✓ **Psicología:** estrés académico, duelos amorosos, dificultades en habilidades sociales, problemas de autoestima, auto exigencia, competitividad.
- ✓ **Pedagogía:** bajo rendimiento académico, métodos de aprendizaje y técnicas de estudio, mejorar la expresión oral, disminuir el temor escénico y desarrollo de aptitudes acordes al tipo de carrera (vocacionalidad).
- ✓ **Psiquiatría:** angustia, ansiedad, depresión, trastornos de la personalidad, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, fobias sociales, etc.
- ✓ **Sexualidad:** dificultades de pareja (poder), genero, anticoncepción, bloqueo sexual.
- ✓ **Terapia de pareja y de familia:** Bajo rendimiento académico por situaciones personales y familiares, diferencias en pareja, dificultades de los hijos en el seguimiento de la norma, falta de comunicación familiar.

Tabla 2. Número de citas por profesional asignadas por año

Área	Número de citas asignadas por año				Total
	2014	2015	2016	2017	
Psicología	90	349	409	250	1098
Pedagogía	61	231	234	136	662
Psiquiatría	44	179	143	104	470
Sexualidad	5	9	12	13	39
Terapia de familia y de pareja	NA	NA	81	44	125

El 60% de los estudiantes que asisten a estas asesorías, afirman que recibir este apoyo por parte de la Facultad incide positivamente no sólo es su vida académica si no también personal.

- **Caracterización:** Con el fin de favorecer un acompañamiento pertinente que propenda por el logro del proyecto académico y la formación integral de los estudiantes de pregrado, a los estudiantes nuevos se les aplica la encuesta de Factores socioeconómicos y psicopedagógicos asociados a la deserción por medio de la cual se caracteriza en aspectos personales, académicos, sociales, de salud, del entorno social, emocionales, formación humanística e integral y conocimientos y habilidades, con el objetivo de encontrar mecanismos que permitan ampliar la oferta de Bienestar y realizar mejores intervenciones de ser necesario.
La información hallada desde los diferentes programas y que susceptible para la permanencia del estudiante es compartida con diferentes instancias académicas (coordinadores de curso) como administrativas (jefes de pregrado), cada semestre se les envía datos importantes para conocer mejor la realidad del estudiante. Así mismo el estudiante identificado con alguna dificultad sea académica o de otro índole es invitado a que participe de las diferentes estrategias, durante el semestre se le hace seguimiento y evaluación al final, con lo que se pretende implementar acciones de mejora de ser necesarias.
- **Estadísticas de rendimiento académico:** Cada semestre se hace seguimiento y análisis al comportamiento de cada uno de los cursos (perdedores, canceladores y repitentes) con el fin de identificar los estudiantes que se encuentran en vulnerabilidad académica, esta información es compartida con los coordinadores de

las diferentes áreas, para generar estrategias con miras a un mejor acompañamiento que además incida en la permanencia académica con excelencia.

El 73% de los coordinadores afirman que tienen en cuenta la información enviada para la administración y dirección de la asignatura, y el 91% considera que la información contenida en el documento les ayuda a conocer integralmente a los estudiantes.

Además, los estudiantes que son identificados con estas dificultades son invitados a que inicien proceso con alguno de los profesionales del observatorio (pedagoga, psiquiatra, psicología). En promedio el 39% de estos estudiantes asisten a la asesoría y de estos el 75% logran superar su situación académica.

- **Grupos artísticos y culturales:**

Los Grupos Culturales de la Facultad de Medicina se han convertido en un referente artístico de la Universidad de Antioquia, estos han logrado posicionarse y tener acogida por parte de la comunidad Universitaria, también cabe resaltar que nuestra Facultad cuenta con el mayor número de grupos culturales (12) lo cual ha permitido que seamos un ejemplo y modelo a seguir, para los demás procesos que se vienen adelantando al interior de otras facultades concerniente a este tipo de iniciativas.

El fortalecimiento y trascendencia a estos procesos, representan un bienestar integral, material y espiritual. En este sentido, el desafío, es potenciar la perspectiva de los grupos para que actúen como protagonistas, asumiendo su quehacer como un espacio de creación, posicionamiento y al mismo tiempo, de representación de la Facultad.

Se mantiene el equilibrio entre la rutina diaria y las actividades placenteras, promueven la integración de la comunidad universitaria y la articulación con otros espacios externos. Además, estas actividades abrazan el concepto de integralidad del hombre como un ente biológico, psicológico y social en toda su extensión. Con este tipo de iniciativas se promueve la Equidad Social, teniendo en cuenta que El 77% de los estudiantes de los pregrados de la Facultad de Medicina pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, (medio-bajo) lo cual podría dificultar que muchos de ellos puedan acceder en su tiempo libre a programas de educación artística o deportiva y en la Facultad lo pueden hacer sin ningún costo.

6. Conclusiones

Con la implementación del observatorio se han obtenido los siguientes logros:

- Caracterización de nuestros estudiantes nuevos (pre y posgrado) en aspectos psicosociales, académicas y personales, que permitan desde el bienestar brindar un mejor acompañamiento a sus realidades.
- Generación de informes confiables a diferentes instancias de la Facultad, que posibiliten la permanencia con calidad o acompañamiento de nuestros estudiantes en la Universidad, según cruces de variables como rendimiento académico, cancelaciones o pérdida de cursos; así como asesoría del equipo interdisciplinario o el acompañamiento de programas como Tutorías por pares y docentes, que permiten tomar decisiones institucionales, académicas o administrativas más pertinentes según el caso.
- Seguimiento al porcentaje de deserción en los pregrados de la Facultad, que posibilita a las instancias pertinentes implementar acciones de mejora tendientes a aumentar la permanencia.

- Trabajo mancomunado entre docentes y profesionales del observatorio (psicólogos, pedagoga y psiquiatra) para la identificación y remisión de estudiantes que presenten dificultades que puedan estar afectando su rendimiento académico.
- Compromiso de los estudiantes con su formación, se evidencia en la gran demanda de asesoría pedagógica lo que demuestra el interés por mejorar técnicas y hábitos de estudio y por ende su rendimiento académico.

7. Referencias

- Angulo, M. (s.f.). ¿Qué son los observatorios y cuáles son sus funciones? [Internet]. Recuperado el 16 de julio de 2017, de www.redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179414895002.pdf>
- Fundación Universitaria del área Andina. Centro de Investigaciones, Departamento de Bienestar Universitario. (s.f.). Caracterización de los estudiantes de una institución de educación Superior de Pereira. [Internet]. Recuperado el 16 de julio de 2017, de www.redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/2390/239017675003.pdf>
- Guavita P, Sanabria P. (s.f.). Prevalencia de sintomatología depresiva en una población estudiantil de la facultad de medicina de la universidad militar nueva granada, Bogotá Colombia. [Internet]. Recuperado el 16 de julio de 2017, de www.scielo.org.co: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v54n2/v54n2a03.pdf>
- Pérez C, Bonnefoy C, Cabrera A, Peine S, Macaya K, Baqueano M. et al. (s.f.). Problemas de salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción, Chile. *Anales De Psicología*, 28(3), 797-804. [Internet]. Recuperado el 16 de julio de 2017, de www.redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774018>
- Bermúdez S, Durán M, Escobar C, Morales A, Monroy A, Ramírez A et al. Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. [Internet]. Recuperado el 16 de julio de 2017, de <http://revistas.unab.edu.co/>: <http://revistas.unab.edu.co/index.php?journal=medunab&page=article&op=view&path%5B%5D=135&path%5B%5D=120>

UMA LEITURA DA EVASÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

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

Letícia Prezzi Fernandes
Irma Antonieta Gramkow Bueno
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
leticia.fernandes@ufrgs.br
irma.bueno@ufrgs.br

Resumo. Este ensaio busca problematizar a evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram analisados dados da situação atual de ingressantes entre 2004 e 2016. Os dados apontam para uma grande evasão nos primeiros semestres após o ingresso, especialmente por desistências voluntárias. Ao mesmo tempo, temos um aumento das transferências realizadas para outros cursos ou outras instituições. A partir do conceito de vulnerabilidade analisamos como as políticas educacionais atuais podem estar contribuindo para alguns tipos de evasão. A análise dos dados encaminha para a necessidade de investigação das causas da evasão dos estudantes bem como da realização de ações e programas nos cursos de graduação para o enfrentamento da evasão. A partir de estudos realizados com estudantes da UFRGS, verifica-se que os investimentos atualmente realizados para a permanência dos alunos ainda não vem sendo suficientes para atacar as múltiplas causas da evasão e aumentar o sucesso na conclusão dos cursos.

Palavras-Chave: Evasão, Políticas Educacionais, Ensino Superior.

1. Introdução

A evasão escolar não é uma temática nova na Educação Básica. Contudo, o seu estudo no nível superior ainda é recente e vem se intensificando nos últimos anos. Especialmente com a expansão do Ensino Superior e com o ingresso de estudantes que antes tinham pouco acesso a este nível de Ensino essa temática passa a entrar na agenda de pesquisa e nas preocupações dos gestores das instituições de ensino.

No Brasil, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), houve um acréscimo significativo das vagas oferecidas pelas instituições públicas. No Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), de 2002 havia 295.324 vagas públicas no Ensino Superior. Segundo o Censo de 2014, existem 793.948 vagas públicas ofertadas anualmente. Ou seja, o número de vagas públicas cresceu 268% em 12 anos. É nesse contexto de mudanças e expansão do Ensino Superior no país que buscamos analisar como a evasão vem ocorrendo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A partir do conceito de vulnerabilidade (AYRES et al, 2006), nos interessa mapear que vulnerabilidades programáticas, ou seja, aquelas que a própria política de acesso ao ensino superior engendra, podem estar permeando o percurso acadêmico dos estudantes. Para isso, utilizamos os dados gerais da Universidade sobre a situação dos estudantes com ingresso a partir de 2004 e pesquisas produzidas sobre a trajetória destes estudantes na UFRGS.

1.1 A UFRGS e as mudanças no contexto nacional

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criada em 1934, contudo algumas Escolas e Faculdades existem desde o fim do século XIX. Trata-se de uma instituição tradicional de Ensino Superior que hoje conta com mais de 30 mil estudantes de graduação distribuídos em 100 cursos de todas as áreas de conhecimento.

Sendo reconhecida como uma das melhores Instituições Públicas de Ensino Superior do País, de acordo com os dados de avaliação do Ensino Superior realizados pelo INEP, a UFRGS aderiu ao REUNI implantado pelo governo federal em 2008. O REUNI consistia em aumento das verbas destinadas ao Ensino Superior aliado ao aumento das vagas oferecidas aos cursos de graduação. Pode-se dizer que este programa foi um dos marcos das ações de ampliação de acesso e de permanência dos jovens no Ensino Superior público, visto que em 2005 foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), concedendo bolsas parciais e integrais a estudantes em condições sociais e econômicas mais vulneráveis.

A Lei 11.096/2005, ao estabelecer o PROUNI, criou alguns critérios que passaram a ser adotados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior em Programas de Ações Afirmativas. Assim, em 2007 a UFRGS criou o seu Programa de Ações Afirmativas reservando 30% de suas vagas ao ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas de Educação Básica. No ano de 2008, então, os primeiros alunos ingressaram na UFRGS através dessa política.

A partir do PROUNI e do REUNI, várias ações foram se estabelecendo nas Universidades de forma a possibilitar a inclusão e a permanência no Ensino Superior. Em 2010 o Ministério da Educação instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). No

mesmo ano, através do Decreto 7.234/2010 foi estabelecido o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O objetivo do PNAES é possibilitar condições de permanência aos jovens da educação superior pública federal. É através deste programa que as universidades federais brasileiras passaram a ter verba direcionada especificamente à assistência estudantil.

Finalmente em 2012 é promulgada a Lei 12.711/2012 que regulamenta o acesso através de Ações Afirmativas nas instituições de Ensino Superior públicas federais. A referida Lei, estabeleceu a reserva de no mínimo 50% das vagas oferecidas em instituições federais de educação superior a egressos do sistema público de ensino Médio brasileiro. As vagas reservadas são divididas ainda entre candidatos de baixa renda e/ou autodeclarados pretos, pardos e indígenas e/ou ainda pessoas com deficiência. A reserva de vagas para pessoas com deficiência ainda não foi implantada, visto que a alteração da Lei se deu em dezembro de 2016, não sendo possível viabilizar o ingresso já em 2017.

Atualmente a UFRGS oferece 30% de suas vagas pelo SiSU, totalizando 1654 vagas, e 70% pelo Concurso Vestibular próprio. Desde 2016, conforme a Lei 12.711/2012, 50% do total das vagas é destinado ao Programa de Ações Afirmativas. O PNAES vem sendo desenvolvido nas áreas de: moradia estudantil (545 alunos); alimentação (mais de 1,5 milhões de refeições servidas à alunos nos Restaurantes Universitários por ano); transporte; assistência à saúde (2.797 alunos atendidos). Também são oferecidas em torno de 1800 bolsas como auxílio para os alunos permanecerem na Universidade.

1.2 Dados de Evasão na UFRGS: abandono, desligamento, desistência, etc.

O conceito de evasão escolar não dimensiona de forma adequada o processo que leva o estudante a evadir. Embora as análises busquem entendê-lo de forma mais ampla, o termo evasão indica uma ação realizada pelo estudante, deixando de evidenciar os fatores intrínsecos às instituições de ensino que levam o estudante a evadir. Assim, é preciso olhar para a evasão de forma multifacetada, entendendo que a ação do indivíduo que evade tem relação com a instituição da qual evade. Esse processo de desengajamento do estudante tem diferentes justificativas e aspectos individuais, sociais e institucionais. Conquanto o dado final seja contabilizado como evasão frente aos órgãos mantenedores e de avaliação do ensino, a análise deve levar em conta as diferenças entre uma evasão por falecimento daquela em razão de desligamento disciplinar, por exemplo.

Nessa direção, a UFRGS utiliza, de acordo com seu Regimento e suas normativas referentes à graduação, diferentes registros em seu sistema para indicar a finalização do vínculo do estudante com a instituição:

- a) Abandono de curso: significa que o aluno deixou de manter o vínculo com a instituição, seja com matrícula, trancamento ou afastamento;

- b) Desligamento: a Universidade encerrou o vínculo do aluno. Pode ocorrer por motivo disciplinar ou por insuficiência de desempenho;
- c) Transferência: o aluno solicitou ingresso em outra Universidade, levando consigo o histórico da UFRGS;
- d) Desistência: o aluno solicitou o desligamento por ingresso em outro curso da UFRGS ou apenas porque não deseja mais manter seu vínculo;
- e) Jubilamento: após transcorrido o tempo máximo para conclusão do curso, o aluno tem seu vínculo encerrado por jubilamento.

Essa multiplicidade de registros auxilia a análise dos dados, visto que se pode diferenciar atos deliberados do estudante, como as desistências e as transferências, da evasão relacionada ao desempenho acadêmico.

Além disso, a Universidade espera um determinado comportamento dos seus estudantes. O não cumprimento das metas estabelecidas pela instituição pode levar à perda da vaga. Por mais que sejam as ações do estudante que o levam ao desligamento, a métrica de seu desempenho enquanto aluno é definida pela Universidade.

É claro que, sendo um recurso público, espera-se que ele seja gasto de forma eficiente, levando os estudantes à conclusão dos seus cursos. Contudo, nesses casos, é uma política institucional que define a manutenção do vínculo, o que influencia os dados de evasão. Atualmente, uma decisão judicial, de caráter liminar, impede os alunos de serem desligados por seu desempenho. Assim, desde 2015 os desligamentos por insuficiência de desempenho, bem como o por jubilamento estão suspensos. A UFRGS está adequando a sua legislação interna conforme as solicitações da Justiça.

O gráfico abaixo (fig. 1), indica a forma de evasão dos estudantes, por ano de ingresso. Quanto mais o tempo passa sem a conclusão do curso, maior a chance de o estudante abandonar. Contudo, nos chama a atenção o fato de que há uma grande desistência de vaga dos discentes que ingressaram nos últimos 2 anos. Da mesma forma, vemos uma grande mobilidade dos estudantes nas transferências, sejam elas para outros cursos da UFRGS ou para outras instituições.

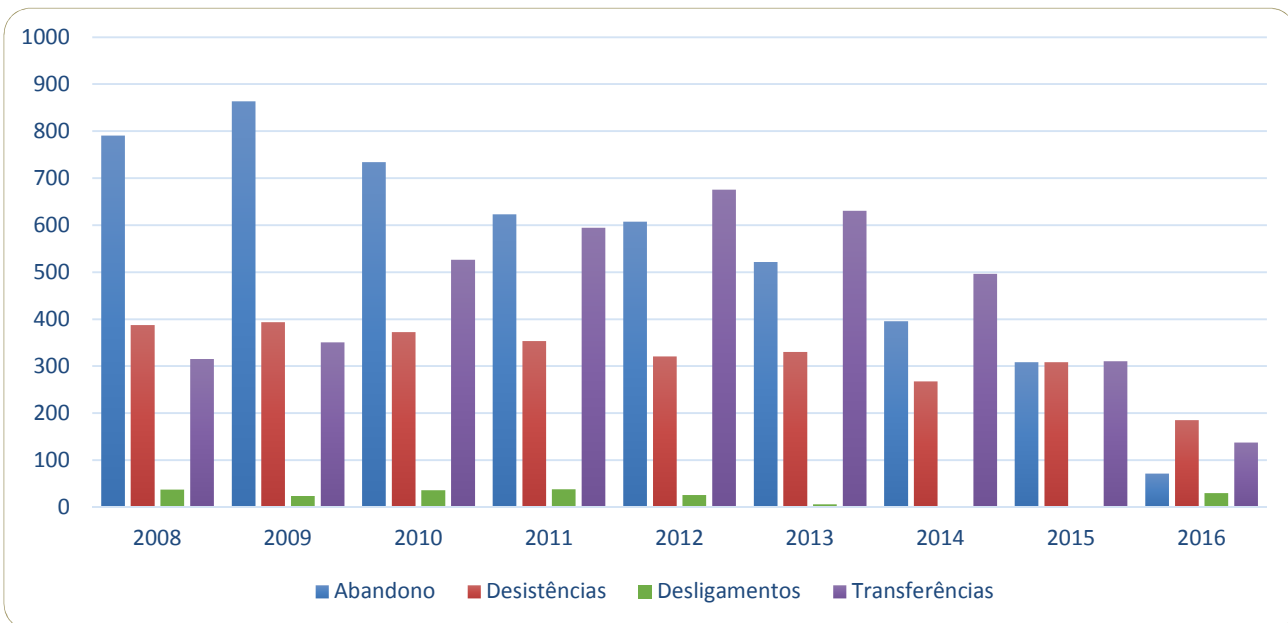


Fig. 8- Tipo de evasão por ano de ingresso

2. O quadro conceitual da vulnerabilidade

O conceito de vulnerabilidade emerge na área da saúde com a epidemia da aids na sua articulação com os Direitos Humanos. O conceito de vulnerabilidade, aqui, é baseado no uso feito por José Ricardo Ayres (AYRES et al, 2006), ao trabalhar, na área da Saúde, com vulnerabilidade a dst/aids. Segundo os autores (2006), o conceito de vulnerabilidade complexifica as análises, uma vez que insere dimensões desconsideradas nas análises de risco. São divididas, para fins didáticos, três dimensões que se colocam como fundamentais nas análises de vulnerabilidade: individual, social e programática.

Na dimensão individual da vulnerabilidade, estão os “aspectos próprios ao modo de vida das pessoas que podem contribuir para que se exponham” a determinados agravos (AYRES et al, 2006, p. 396), bem como as informações, a qualidade delas e as condições de elaboração dessas informações por esse sujeito a respeito do problema.

O componente social “busca focar diretamente nos fatores contextuais que definem e constroem a vulnerabilidade individual” (2006, p.396). Ou seja, o acesso a bens, serviços e informações, os marcadores sociais como gênero, raça, classe, geração são alvo de análise, buscando dar conta do contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido e de como este contexto afeta a vulnerabilidade deste sujeito a determinado agravo.

Finalmente, a dimensão programática da vulnerabilidade está assentada em “como, em circunstâncias sociais dadas, as instituições, especialmente as de saúde, educação, bem-estar social e cultura, atuam como elementos que reproduzem, quando não mesmo aprofundam, as condições socialmente dadas de vulnerabilidade” (2006,

p.397). Isso significa pensar que também os serviços e as políticas existentes estão implicados na produção de vulnerabilidades, dependendo não apenas de seu compromisso, gerência, monitoramento e recursos como também nas escolhas e conceitos que fundamentam e embasam essas políticas.

Assim, a vulnerabilidade coloca-se como uma teia de relações instituídas culturalmente na sociedade, que expõe os sujeitos de forma desigual e diferenciada a determinados agravos. Nesse sentido, uma pessoa não é vulnerável, mas está vulnerável a determinado agravo em função das posições de sujeito que ocupa nas diferentes hierarquias produzidas na cultura. Pode-se pensar que o quadro conceitual da vulnerabilidade permite articular uma lógica de pensamento que refuta as noções racionalistas de tomada de decisões e de condutas, formando um jeito de olhar e pensar que complexifica as situações e as intervenções. Acreditamos, então, na produtividade de utilizar o conceito de vulnerabilidade como ferramenta analítica na perspectiva de articular Educação, Políticas Públicas e inclusão social no Ensino Superior.

Nessa direção, é necessário analisar articuladamente essas três dimensões para entender como se processa a permanência no Ensino Superior dos sujeitos que estão sendo incluídos nele.

2.1 Desistência como vulnerabilidade programática

Os dados apresentados anteriormente mostram o crescimento das desistências de vaga na UFRGS. Acreditamos que esse aumento vem ocorrendo, principalmente, por duas razões. A primeira é uma Lei de 2009 (12.089/2009) que proíbe a ocupação de mais de uma vaga em instituições públicas de Ensino Superior. Em virtude dessa Lei, todos os ingressantes na UFRGS precisam assinar uma “Declaração de ocupação ou não ocupação de outra vaga em Instituição Pública de Ensino Superior”. No caso de o ingressante assinalar que ocupa outra vaga, ele deverá apresentar a UFRGS documento comprobatório de desligamento na outra instituição. Essa mobilidade entre instituições é propiciada também pelo ingresso pelo SiSU, visto que os candidatos podem escolher até duas instituições de ensino diferentes para o ingresso. Assim, quando chamados na instituição de preferência o candidato precisa desistir da vaga anterior.

O objetivo da Lei nos parece bastante legítimo, isto é, oportunizar que as vagas sejam utilizadas pelo maior número de pessoas possível, inviabilizando que o mesmo indivíduo ocupe duas ou mais vagas públicas simultaneamente. Contudo, essas desistências são contabilizadas como evasão nas Instituições, produzindo assim, algumas vezes, um quantitativo de vagas ociosas muito grande e precarizando o acesso ao Ensino Superior que a própria Lei busca produzir.

A segunda razão é a existência de dois processos seletivos concomitantes na UFRGS: o Concurso Vestibular e o SiSU. Os dois processos ocorrem em períodos muito próximos e, na busca de aumentar suas possibilidades de acesso, os candidatos se inscrevem para os dois processos, por vezes para cursos distintos. Ao ser chamado para ingresso pelo Vestibular o candidato continua aguardando vaga pelo SiSU. Se, por ventura, for chamado pelo SiSU já estando matriculado pelo Vestibular e quiser ocupar a vaga do SiSU, o candidato deverá desistir da vaga do Vestibular, gerando os mesmos problemas elencados acima. É importante dizer que o repasse de recursos para assistência estudantil via PNAES está condicionada à adesão ao SiSU.

Assim, vemos duas ações que interferem grandemente nos índices de evasão mas que ocorrem pelo desenho da política de acesso e permanência estabelecida pelo MEC e pela própria UFRGS. Podemos dizer que os dados de desistência, em sua maioria, são ocasionados por uma fragilidade das próprias políticas de combate à evasão, inserindo-se na dimensão programática da vulnerabilidade.

2.2 Relações entre Evasão e Retenção na UFRGS

Analisando o gráfico abaixo (fig.2), podemos observar que o número de estudantes que concluem seus cursos de graduação ainda é maior do que o número daqueles que evadem.

Em torno de 25% dos ingressantes evadem da Universidade. Assim, estima-se que dos 5301 ingressantes em 2016, 1325 irão evadir. Olhando o gráfico, podemos ver que quase 500 alunos já evadiram. Ou seja, 32% da evasão estimada para a turma de 2016 ocorreu no 1º ano de curso. Conforme dito anteriormente, essa evasão inclui a desistência de vaga, que pode ocorrer até mesmo para outro curso da UFRGS. No caso específico dos ingressantes de 2016, 109 desistiram por ingresso em outro curso da UFRGS, representando 25% da evasão dessa turma.

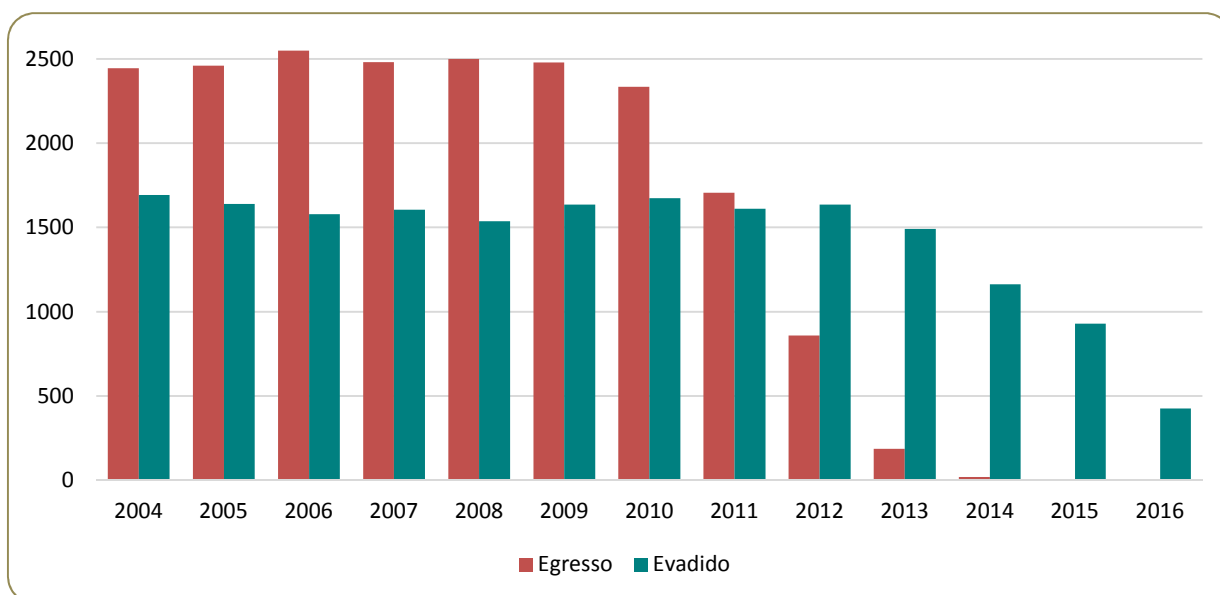


Figura 9 - Relação de diplomados e evadidos por ano de ingresso

Ao mesmo tempo, a taxa média de diplomação tem ficado em torno dos 50%, após transcorrido o dobro do tempo do curso, ou seja, para cursos de 8 semestres transcorridos 16 e para cursos de 10 semestres transcorridos 20 semestres. Isso implica dizer que mais do que evadir, os estudantes ficam retidos nos cursos, prolongando o tempo de formação.

Segundo o estudo realizado por Nayane Manaut (2017) sobre o curso de Pedagogia da UFRGS, a evasão ocorre principalmente no primeiro ano de curso ou após terem sido cursados 6 semestres. A autora aponta ainda que a decisão de abandonar o curso leva muito tempo para se consolidar gerando, possivelmente, uma enorme frustração nos estudantes (MANAUT, 2017). Essa tendência indica ainda que os estudantes têm tido grandes dificuldades de acompanhar os cursos. Ao mesmo tempo em que a retenção é uma estratégia de permanência no curso, a vulnerabilidade à evasão é ampliada, visto que os componentes individuais ligados à frustração, os sociais relativos à necessidade de inserção no mercado de trabalho e os programáticos referentes às legislações de desempenho são acionados.

Os dados do gráfico abaixo (fig.3) nos mostram a quantidade de alunos ativos na UFRGS.

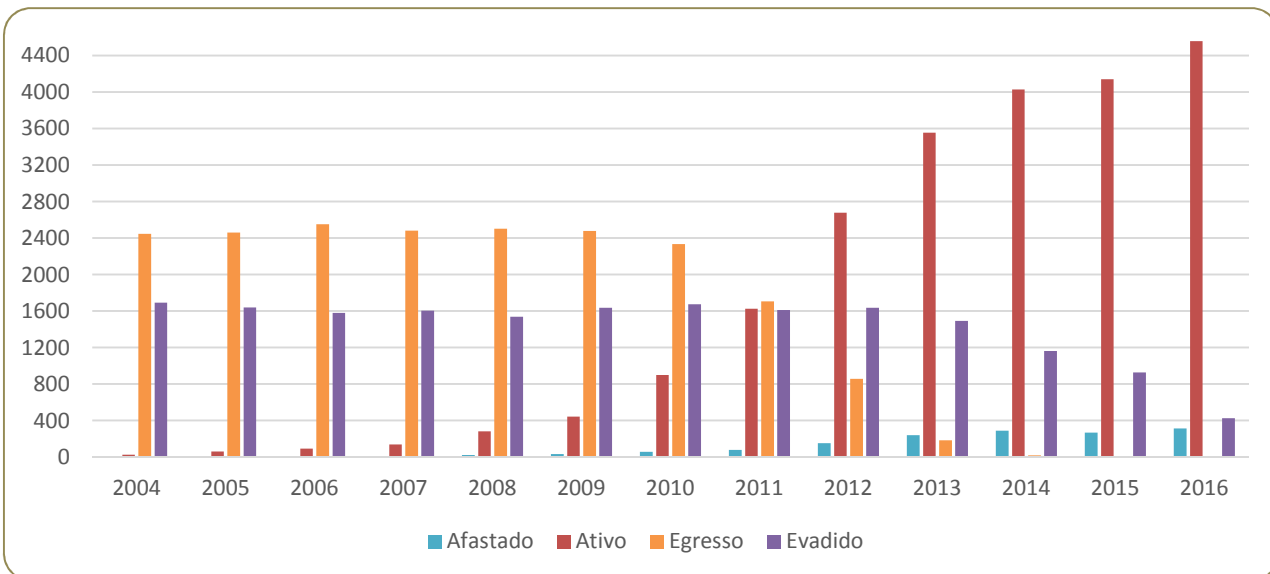


Figura 10 - Detalhamento da situação dos alunos por ano de ingresso

É possível verificar que dos ingressantes de 2011, há uma proximidade entre o número de alunos egressos (1707 – 34%), evadidos (1612 – 32,11%) e ativos (1624 – 32,34%). De acordo com as tendências verificadas, a evasão da turma de 2011 parece já ter ocorrido e estima-se que boa parte dos alunos ativos ainda irão se diplomar, porém num tempo superior ao previsto para os cursos, visto que já se passaram 12 semestres desde seu ingresso.

Michele Doebber (2011) ao analisar as estratégias de permanência na Universidade de estudantes cotistas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, indica que, de forma geral, estes buscam obliterar suas diferenças objetivando ampliar sua permanência. Contudo, essa estratégia de “fazer-se igual” invisibiliza algumas especificidades que deveriam ser tratadas pela instituição para propiciar a permanência nos cursos (DOEBBER, 2011).

Na medida em que 25% dos ingressantes na UFRGS são oriundos de famílias de baixa renda e que muitos fazem parte da primeira geração de suas famílias a acessar o Ensino Superior – colocando-os em uma situação de maior vulnerabilidade social à evasão – é preciso uma resposta da instituição para propiciar-lhes o ferramental necessário para que possam dominar os códigos culturais de uma universidade. A estratégia de invisibilizar as diferenças parece ser necessária no convívio diário com os colegas e professores, porém não contribui diretamente para o sucesso escolar.

Nessa direção, a vulnerabilidade social pode contribuir para a produção de outras vulnerabilidades programáticas, uma vez que essas dimensões não são isoladas, mas conjugam-se umas às outras.

3. Conclusões

A série histórica utilizada neste ensaio ainda é bastante recente, mas busca dar conta do período em que ocorreram as principais mudanças nas políticas nacionais e institucionais do Ensino Superior. Ainda há muito o que analisar.

De todo modo, pode-se dizer que as recentes políticas de ampliação de acesso ao Ensino Superior não têm impactado significativamente de forma a ampliar ou reduzir a evasão. Retomando a figura 1, verifica-se que há um crescimento nas transferências, sejam elas internas (troca de curso) ou externas (mudança de instituição).

Parece haver uma redistribuição da evasão nos seus diferentes segmentos. O crescimento das transferências permite dizer que os estudantes vêm buscando a manutenção de seu vínculo com uma instituição de Ensino Superior, seja ela a própria UFRGS ou não.

Nesse quadro de mudanças e de perspectivas, há que se pensar numa agenda institucional para problematizar e discutir o desengajamento dos estudantes na UFRGS. Essa agenda deve incluir os diversos marcadores das três dimensões da vulnerabilidade (individual, social e programático) fazendo parte de uma política de permanência e de diplomação dos estudantes.

Agradecimentos

Agradecemos a Tiago Tresoldi, da Coordenadoria de Ações Afirmativas, que nos disponibilizou os dados. À Divisão de Políticas da Graduação do Departamento de Cursos e Políticas de Graduação da Pró-reitoria de Graduação da UFRGS que nos forneceu informações sobre os Programas e Políticas da Graduação. À Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo auxílio financeiro.

Referências

- Ayres, J. R. de C. M. et al (2006). Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: Campos, G. W. de S. et al (orgs). Tratado de saúde coletiva. Brasil. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Fiocruz.
- Doebber, M. B. (2011). Reconhecer-se diferente é a condição de entrada – tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. Brasil. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação).
- Mainaut, N. R. (2017). Análise sobre a tendência da trajetória acadêmica dos alunos do curso de Pedagogia da UFRGS. Brasil. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação).

CURSO DE INDUCCIÓN COMO PRIMER PASO PARA ABATIR LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA DE LA UABJO

Línea Temática: Prácticas de Integración Universitaria

Avendaño Martínez, José Alberto
García Ramírez, Marisol
Chavez Solano, Luisa
Guzmán Chávez, Lubianka
Cerqueda, Ángeles Francisca Evelia
Universidad Autónoma Benito Juárez De Oaxaca – México
javendano.cat@uabjo.mx

Resumen. La Facultad de Enfermería y Obstetricia (FAEO) es de las unidades académicas más grandes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) ubicada al sur de México, en la entidad federativa de Oaxaca. Al igual que el resto de instituciones de nivel superior, presenta un grave problema de deserción y reprobación. Es por ello que se ha propuesto coadyuvar no sólo en la retención de sus estudiante, sino incidir fuertemente en la formación integral desde el momento en que inician su trayectoria escolar. El curso de inducción tiene por objetivo contribuir en la integración del estudiante de nuevo ingreso a la FAEO, y como primera estrategia de intervención es importante la evaluación y seguimiento, anteriormente no se había evaluado ni preparado para que tuviera una continuidad con otras actividades, tal como menciona Fuentes (2015), la transición universitaria es un fenómeno ampliamente discutido, pero son pocas las experiencias sistematizadas y exitosas en torno al tema. En el cohorte generacional 2010-2015, la UABJO tuvo un índice de deserción de 0.39, la FAEO se encuentra por debajo de esa media de la universidad ubicando su índice en 0.31 (Avendaño, 2016), sin embargo es un indicador importante que debe ser tratado, de ahí la importancia de este curso de inducción a la vida universitaria. En el presente trabajo se reporta la evaluación realizada al curso de inducción, y se pretende dar seguimiento a la trayectoria escolar e investigar una posible relación entre este curso, la tutoría y otras actividades que emprenda la FAEO para la atención a las necesidades detectadas en este curso.

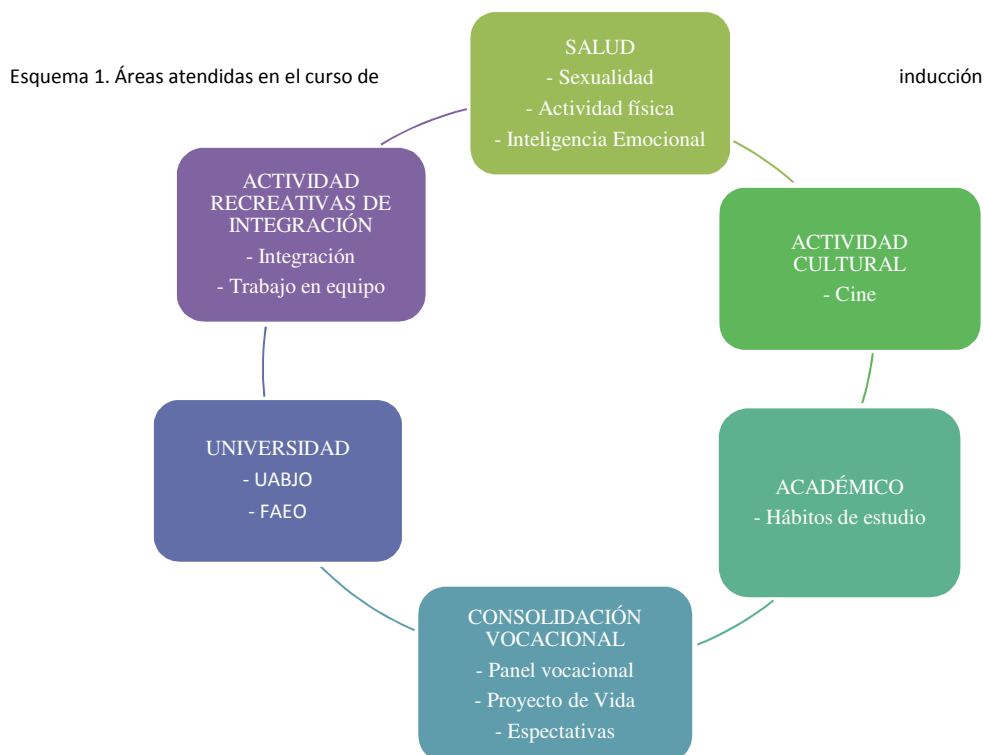
Descriptores o Palabras Clave: Curso de Inducción, Nuevo Ingreso, Enfermería

1. Introducción

Todo cambio requiere de un periodo de adaptación. El inicio de la vida universitaria de los estudiantes es uno de los momentos más críticos en su paso por la universidad e implica que las autoridades escolares se ocupen de proporcionar un apoyo significativo, ya que se pone en juego la misma elección vocacional-de vida, recursos monetarios, tiempo, sueños e ilusiones. Es por ello que el curso de inducción es un recurso viable para propiciar una adaptación más comfortable a esta nueva etapa. Valero (2016) menciona que es el primer encuentro de los estudiantes en un proceso de inducción que permite familiarizarlos con la vida universitaria; incluye las acciones de bienvenida a la Universidad en el que se presenta a los estudiantes el contexto institucional (filosofía y valores institucionales) en la búsqueda de la construcción del sentido de pertenencia institucional.

La importancia de un curso de este tipo radica en que permite informar al estudiante, algo que idealmente tendría que haber realizado previo a su solicitud de ingreso a un programa específico, pero que en la práctica pocos realizan. Principalmente se trata de información sobre la carrera que van a estudiar, como la estrategia de la Universidad de Antioquia (2016) que propone que conocer previamente los propósitos de un programa académico permitiría que los jóvenes identifiquen si los estudios a realizar están relacionados con su vocación o proyecto de vida. La intencionalidad es que se tomen oportunamente decisiones, de motivarse por iniciar un programa académico o de realizar a tiempo un cambio de programa y no que el estudiante desperdicie su cupo en la universidad.

En el curso de inducción de la FAEO, las actividades se planearon para atender 6 áreas (ver esquema 1) que permitan al estudiante de nuevo ingreso atender su formación integral y detectar necesidades de atención durante el curso. El tiempo en el que se ejecutaron las actividades fue de 5 días, participaron en el proyecto 6 psicólogos y 8 estudiantes guías de diferentes semestres de la FAEO, una instructora de activación física, y 3 docentes enfermeras.



2. Objetivo general

Evaluar el impacto del curso de inducción en la integración de los estudiantes de Nuevo Ingreso a la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia de la UABJO.

3. Metodología

El curso de inducción es el primer contacto con los estudiantes de nuevo ingreso y previo al trabajo a desarrollar una vez iniciado el semestre del Programa Institucional de Tutorías. En este curso, se llevaron a cabo diferentes actividades en cinco días para que los estudiantes, entre otras cosas, obtuvieran la información pertinente de la elección de carrera realizada y generar un posible panorama para los próximos 5 años de formación profesional, así como su posterior incorporación al mercado laboral y su aportación a la sociedad.

Población Objetivo:

Estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia de la UABJO.

Desarrollo:

Se inició el curso recibiendo a los estudiantes en la FAEO, se les hizo entrega de un kit: portafolio tipo sobre, el cual contenía folleto informativo del curso de inducción, una libreta, bolígrafo, folder con logotipo y colores FAEO, carta de bienvenida, “contrato” y pulsera de la facultad.

Posteriormente se llevó a cabo el acto inaugural por parte de la directora y con la presentación de las personas que conforman su administración.

Las áreas atendidas:

Universidad: La UABJO, su historia, los personajes ilustres que han transitado por ella, el recorrido al campus universitario, los símbolos universitarios, el lema e himno. La FAEO, recorrido por la facultad (salones, laboratorios, clínicas, biblioteca) e himno de la enfermera.

Actividades recreativas de integración: Se trabajó de manera masiva con algunas actividades recreativas que implicaron movimiento, memorización, comunicación. En grupos pequeños se ejercitó el trabajo en equipo, trabajo por objetivos, movimiento, resolución de problemas.

Académico: Los guías de la FAEO proporcionaron estrategias con base en sus experiencias para cursar las materias de los diferentes semestres, se aplicó un cuestionario de hábitos y técnicas de estudio para explorar el área y posteriormente poder realizar actividades de intervención remedial.

Actividad cultural: Se proyectó una película y se habló de la aportación e importancia del cine como expresión cultural. Se realizó la reflexión sobre la temática de la cinta y se enfocó al proyecto de vida.

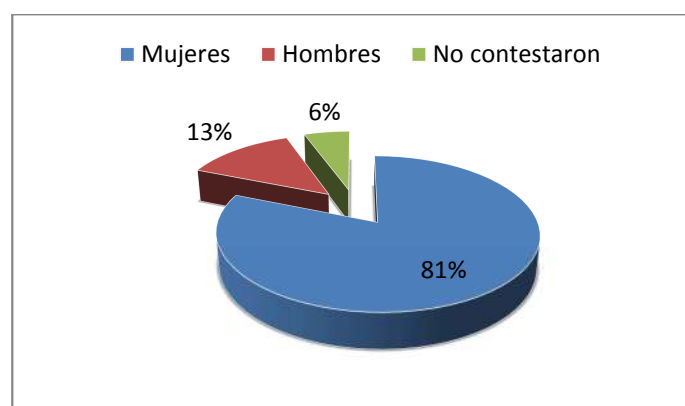
Salud: Se aplicó un cuestionario de diagnóstico en educación sexual, reproductiva y condiciones de vida con la finalidad de realizar intervenciones atendiendo los resultados de dicho instrumento. Para trabajar la salud física acudió una instructora fitness quien preparó una activación física de una hora. El bloque se concluyó con el taller de inteligencia emocional.

Consolidación Vocacional: es una de las áreas a las que se dedicó mayor atención con la finalidad de apoyar a los estudiantes y evitar que esta sea un factor para la deserción. Se inició con un taller de expectativas sobre la carrera, para identificar lo que esperan de su formación, posteriormente se realizaron paneles de participación de docentes de la FAEO y de los guías-estudiantes, quienes relataban su propia historia de elección de carrera, su evolución al ir cursando los diferentes semestres, materias y prácticas de la disciplina, y las docentes agregaron además información sobre su plan de carrera, como sus especialidades y sus momentos de elección, también hablaron sobre su grado de satisfacción tanto sobre la profesión como de la formación recibida.

Evaluación del curso de inducción

Un total de 90 estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Enfermería y Obstetricia participaron en el curso de inducción en cuanto a género, 73 son mujeres, 12 hombres, 5 no definieron género al no elegir ninguna opción en este apartado. (ver gráfica 1).

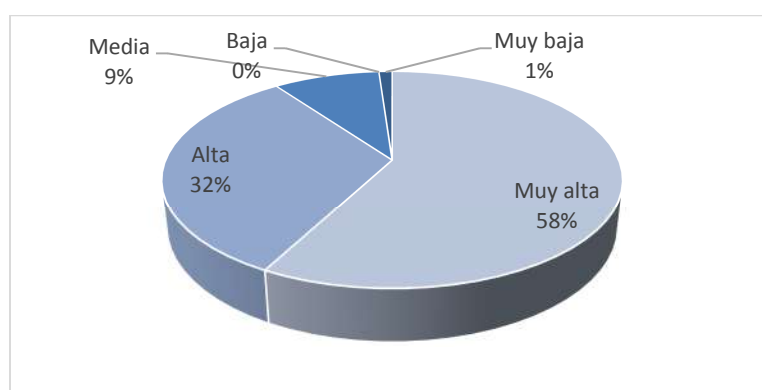
Gráfica 1, Ingreso de estudiantes de Nuevo Ingreso por género



Para la presente evaluación se empleó como instrumento un cuestionario escrito. La primera parte de la evaluación tuvo como objetivo valorar la relevancia que los beneficiarios consideraron respecto a los temas abordados durante el curso de inducción. En su opinión la relevancia en cuanto a:

- la integración a la facultad, fue *alta* para un 60%, y para 32.22% fue *muy alta*;
- conocer a los compañeros de nuevo ingreso, fue *alta* para 52.22%, y 35.55% *muy alta*;
- panel vocacional para reafirmar la vocación, fue *muy alta* para 57.77%, y *alta* para 32.22%;
- proyecto de vida, *alta* para el 50%, y para el 32.22% fue *muy alta*;
- autoestima e inteligencia emocional, fue *muy alta* para el 54.44%,
- actividad física, *alta* para el 43.33% y *muy alta* para el 35.55%.

La actividad que en el proyecto se otorgó mayor énfasis, resultó la de mayor interés en los estudiantes de nuevo ingreso (ver gráfica 2), posiblemente por las experiencias compartidas por los guías y las propias maestras de la facultad de enfermería.



Gráfica 2. Actividad: panel vocacional

La segunda parte de la evaluación tuvo como propósito conocer su opinión con respecto a la suficiencia de la información proporcionada a los estudiantes de nuevo ingreso durante el curso de inducción, a cerca de:

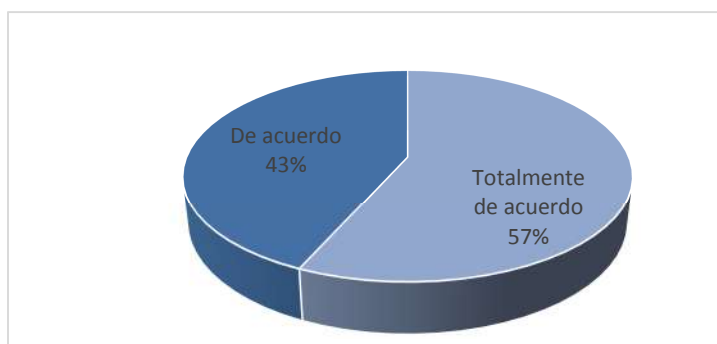
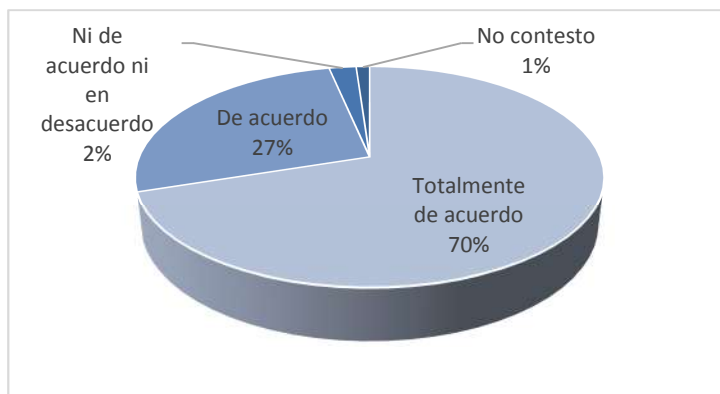
- la universidad y sus instalaciones: *suficiente* para el 58.88%, *abundante* para el 40%;
- la facultad de enfermería y sus instalaciones, para el 54.44% fue *abundante*, para 45.55% fue *suficiente*;
- información respecto a la experiencia de las docentes: fue *abundante* y *suficiente*, ambos con 48.88%;
- experiencias de los estudiantes guías: para 62.22% fue *abundante*, para 37.77% *suficiente*;
- información y atención brindada por los psicólogos y sus actividades: para 64.44% fue *abundante*, y para 35.55% fue *suficiente*.

La tercera parte de la evaluación del curso fue en relación a la propia participación de los estudiantes de nuevo ingreso:

- Se han implicado con interés en el curso: 53.33% *totalmente de acuerdo*, 46.66% *de acuerdo*.
- Se sabía en todo momento lo que se esperaba del participante: 56% *de acuerdo*, 23.33% *totalmente de acuerdo*
- Han podido intervenir cuando lo han deseado: 52.22% *de acuerdo*, 44.44% *totalmente de acuerdo*.
- Se presentó ambiente de cooperación en las actividades: 70% *totalmente de acuerdo*, 26.66% *de acuerdo*.
- Han percibido que las actividades del curso eran productivas: 56.66% *de totalmente de acuerdo*, 43.33% *de acuerdo*.

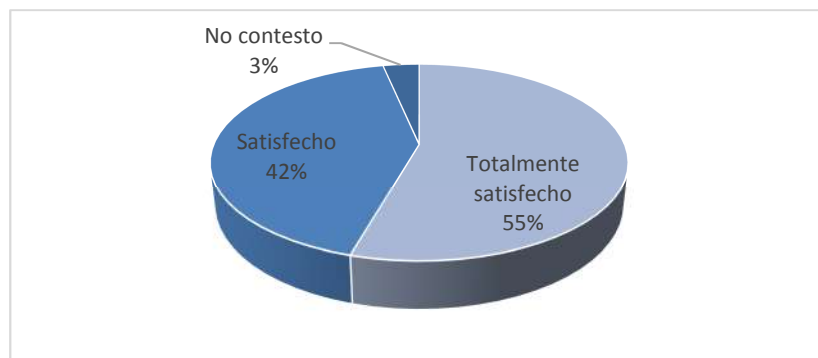
Podemos observar que en las actividades, se logró fomentar la cooperación por parte de los participantes (ver gráfica 3), así como la percepción de que cada una de ellas eran productivas (ver gráfica 4).

Gráfica 3. Cooperación en las actividades



Gráfica 4. Cooperación en las actividades

La evaluación finalizó preguntando sobre el grado de satisfacción general del curso de inducción de la Facultad de Enfermería, el resultado es el siguiente: el 54.44% se consideró *totalmente satisfecho*, y el 42.22% *satisfecho* (ver gráfica 5).



Gráfica 5. Grado de satisfacción general del curso de inducción

Conclusiones

El curso de inducción ha tenido como principal objetivo contribuir a la integración del estudiante a la vida universitaria, muchos de estos cursos se han enfocado casi exclusivamente a favorecer la interacción social de los alumnos de nuevo ingreso, y a familiarizarse con las instalaciones. Así como ofrecer clases de introducción a temáticas propias del plan de estudios. Sin embargo, la vida universitaria involucra otras experiencias, toma de decisiones y elementos de orden afectivo y vocacional, muchas de las cuales pueden llegar a ser críticas si no se cuenta con la información suficiente que posibilite una decisión lo más consciente posible.

En el curso de inducción ofrecido y efectuado en la FAEO, se agregaron elementos de tipo vocacional y afectivo, que además de cumplir con el objetivo inicial consideramos que incidirá de manera positiva en la permanencia y la eficiencia terminal de la facultad. Por el momento podemos inferir a partir de la evaluación hecha del curso, que la información y la conducción del mismo fue significativa para los estudiantes de nuevo ingreso. Aunado a lo anterior se cuenta con la información diagnóstica obtenida durante el curso para iniciar una serie de actividades en relación a la salud sexual y reproductiva así como hábitos y técnicas de estudio.

Referencias

- Avendaño Martínez, José Alberto (2016). Índice de abandono o deserción en la UABJO. Caso de la generación que ingresó en el año 2010. UABJO. Documento interno.
- Fuentes Castillo, R.; Matamala Yáñez, A. (2015). Programa de Inducción como Estrategia de Adaptación a la Vida Universitaria Conferencia Latinoamericana sobre el abandono (CLABES), V, Talca, Perú.
- Universidad de Antioquia (2016). Propuesta pedagógica y didáctica basada en tecnologías de la información para la permanencia estudiantil en la Universidad de Antioquia, Medellín. Colombia. Conferencia Latinoamericana sobre el abandono (CLABES), VI, Quito, Ecuador.
- Valero Rojas, Iris Yolima, Juan Pablo Salazar Torres (2016). Abandono estudiantil en la universidad Simón Bolívar: Características y factores determinantes en la frontera Colombia Venezuela. Conferencia Latinoamericana sobre el abandono (CLABES), VI, Quito, Ecuador.

COCINANDO LA COCA SALUDABLE EN LA U

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria

Teresita Yepes
teresita.alzate@gmail.com
University of Antioquia
Colombia

Resumen:

La Universidad de Antioquia (UdeA), es una institución multicultural y pluriétnica. Atiende a población estudiantil vulnerable a problemas nutricionales, con el beneficio del servicio de alimentación en modo almuerzo, sin embargo, es un paliativo porque no educa en hábitos de alimentación ni estilos de vida saludable, no transforma en un nivel de conciencia y acción, a quien lo recibe. La UdeA recibe población proveniente de lejanas zonas, de negritudes e indígenas que deben lidiar no solo con el cambio de ciudad, de sistema educativo, sino con el desarraigo que representa, en lo socio-cultural, lo que afecta su modo de vida y la estabilidad para asumir proyectos de vida lejos de sus comunidades, lo que representa altos índices de deserción, abandono y repitencia. Adicionalmente, estudios diversos evidencian que los almuerzos que llevan desde casa a la Universidad, muchos de los estudiantes, tienen baja calidad nutricional, lo cual hace a esta población altamente vulnerable a problemas de malnutrición, factor de riesgo para diversas enfermedades, baja capacidad física y rendimiento académico. **Objetivo:** Analizar elementos satisfactorios de la coca o lonchera de los participantes de *Cocinando la coca saludable en la U*, como indicadores de permanencia en la U y en la ciudad. **Temática y línea de la propuesta:** Acompañamientos de Bienestar para la permanencia/Hábitos y estilo de vida saludable. **Metodología:** investigación acción desarrollada por convocatoria pública a la comunidad estudiantil de la UdeA, con criterio de inclusión el llevar coca o lonchera para almorzar y desean mejorarla. Enfoque metodológico cualitativo en la etapa diagnóstica referida al significado de la alimentación en la subjetividad de los estudiantes, basada en encuestas auto administradas. Muestra con enfoque diferencial constituida por 100 estudiantes (afrodescendientes, indígenas, regulares, y con condiciones alimentarias especiales); se aplicaron criterios de vulnerabilidad para selección de la muestra. Intervención pedagógica en gastronomía, basada en el constructivismo y el diálogo de saberes. **Resultados:** 72 estudiantes de distintas condiciones o comunidades afines por su condición de minoría, evidencian aprendizajes compartidos en la preparación de alimentos, unos según condiciones de salud, y otros, autóctonos de diversas regiones,

así como conformación de amistades y redes sociales a partir de la práctica de la gastronomía además de que manifiestan y reflejan mayores niveles de satisfacción con su nueva realidad sociocultural, así como de arraigo a la Universidad y a la ciudad, con lo que se previene el abandono educativo y se favorece la permanencia con calidad.

1. Descriptores o Palabras Clave: Permanencia estudiantil, Problemas nutricionales, Lonchera saludable, Vulnerabilidad alimentaria.

2. Introducción y planteamiento del problema:

La Universidad de Antioquia, UdeA, es una institución multicultural y pluriétnica, que atiende gran parte de la educación superior de la población de menos recursos económicos de una vasta región del país. Desde hace varios años viene atendiendo a la población estudiantil más vulnerable a problemas nutricionales, con el beneficio del almuerzo, sin embargo este programa aunque ofrece una solución, ésta se constituye en coyuntural, en otras palabras, en un paliativo, porque no educa en hábitos de alimentación ni estilos de vida saludable, no transforma en un nivel de conciencia y acción, a quien lo recibe, pues el complemento nutricional se ofrece listo para el consumo y sus beneficiarios no se enteran de lo que representa esa ración de comida en cuanto a selección y compra de ingredientes, cuidado y preparación preliminar, hábitos de higiene personal para el manejo de alimentos, proceso de cocción y manipulación final, higiene de los utensilios y recursos para la preparación, riesgo microbiológico, servida de las preparaciones, balance nutricional, manejo de las sobras, en fin, un sinnúmero de procesos que cualquier persona, en este caso estudiante, hombre o mujer, debe saber para desempeñarse como integrante de una familia, ciudadano y en muchos casos, padre y madre de la suya o en potencia de serlo, con grandes posibilidades de trascender sus hábitos no saludables, conocimientos y actitudes relacionadas con la alimentación y la salud, en su propia familia y no perpetuar el ciclo de la malnutrición, como riesgo de bajo peso u obesidad, con las fatales consecuencias que ambas representan.

Es importante tener en cuenta que la población migrante a la ciudad de Medellín y a la UdeA, proveniente de zonas de negritudes, indígenas y demás comunidades étnicas debe lidiar no solo con el cambio de ciudad, de sistema educativo, sino con el desarraigo que representa en lo cultural, dentro de lo cual, las costumbres alimentarias tienen un valor simbólico de alto significado en el modo de vida y la estabilidad para asumir los proyectos.

De otro lado, la misma comunidad educativa general, presenta situaciones de estilo de vida y salud, que condicionan su modo de alimentarse, como: ser deportista, vegetariano o padecer de dolencias que implique modificaciones en la dieta como: reducción de sodio, de azúcares, eliminación del gluten, aumento de la fibra, entre otros, que obligan a estos estudiantes a prepararse su alimentación para evitar molestias y en muchos casos, es monótona y poco agradable.

Con este trabajo se pretende promover la permanencia en la U, esto es, evitar el retiro de los estudiantes buscando estimular el arraigo en la ciudad y en la institución, principalmente de aquellos que provienen de zonas distintas a Medellín,

y que tienen culturas alimentarias y representaciones sociales diferentes, alrededor de la salud y la nutrición, mediante la implementación de cocas o almuerzos portables, saludables, económicos y respetuosos de los ancestros culturales.

El estudio parte de tener como referencia una línea base sobre estudiantes de la UdeA que llevan almuerzo desde su casa, comúnmente llamado “coca” o lonchera; estudiantes que provienen de otros departamentos del país y zonas del departamento; condición étnica y de limitación alimentaria; estado nutricional de ellos; calidad de su coca en relación con aspectos como calidad nutricional, organoléptica, percepción de satisfactor emocional o valor simbólico de ésta, entre otros.

Una vez se caracteriza a la población que lleva coca a la U, se hace selección con un enfoque diferencial, en el que se ven beneficiados sobre todo los estudiantes que presentan alguna de las situaciones especiales para considerar en riesgo su permanencia, es decir, se tienen en cuenta como criterios de inclusión, pertenecer a alguna minoría étnica, pertenecer a un lugar distinto a Medellín y a Antioquia, encargarse personalmente de su alimentación y estar insatisfecho con ella; tener alguna condición de discapacidad o patología que condicione su alimentación. Todo ello con el objetivo de establecer cuatro grupos de cocina o culinaria para cocas, teniendo en cuenta enfoque diferencial en relación con la cultura y necesidades alimentarias de los sujetos que los conforman: afrodescendientes, raizales y palenqueros por un lado, indígenas, por otro, estudiantes con condiciones fisiopatológicas que requieran orientaciones dietéticas, y un grupo de estudiantes con otras condiciones.

3. Objetivos:

Aunque el proyecto atiende a varios objetivos, tomaremos uno que se ha consolidado de manera más clara aún sin terminar el proyecto.

General:

Analizar de parte de los estudiantes participantes del programa *Cocinando la coca saludable en la U*, elementos satisfactorios de la coca o lonchera como indicadores de arraigo o permanencia en la U y en la ciudad.

Específicos:

- Demostrar las distintas habilidades necesarias para preparar un almuerzo portable, coca o lonchera, nutricionalmente balanceada, económica, variada y sin riesgo para la salud, acorde con los factores deseables.

-Relacionar cualitativamente las condiciones de mejoramiento de las características de la coca y los satisfactores de arraigo en la ciudad y en la Universidad.

4. Metodología y Materiales

Se trata de una investigación acción, desarrollada por convocatoria a toda la UdeA, a cargo de la Escuela de Nutrición y Dietética desde el Grupo de Estudio en Educación Alimentaria y Nutricional, GEAN. Duración: 12 meses. Enfoque metodológico cualitativo en la etapa diagnóstica referida a la preparación de la coca o lonchera y al significado de la alimentación en la vida universitaria, desde la subjetividad de los estudiantes, expresada en encuestas auto administradas.

La población de estudio son estudiantes de la Universidad de Antioquia que llevan coca o lonchera para almorzar. Muestra con enfoque diferencial constituida por 100 estudiantes (afrodescendientes, indígenas, regulares, y con condiciones alimentarias especiales); se aplicaron criterios de vulnerabilidad para selección de la muestra. Intervención pedagógica en gastronomía, basada en el constructivismo y el diálogo de saberes.

Se complementan los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo, con el propósito de recuperar tanto la subjetividad de los estudiantes como los elementos empíricos relacionados con el índice de calidad de la dieta y con el estado nutricional. Se trabajó el consentimiento informado, y para la selección de la muestra entre los postulantes, se aplicaron puntajes de inclusión hasta llenar la población objetivo, de 100 estudiantes.

El análisis de contenido se hizo con base en Minayo, *et al.* (de Souza Minayo, Ferreira, Cruz, & Gomes, 2004).

Etapas:

- Convocatoria a la comunidad estudiantil a través de las vicedecanturas y oficinas de Bienestar Universitario de las diferentes facultades, escuelas e institutos de la UdeA, por medio de carteleras, redes sociales, intranet y páginas web, invitando a participar del proyecto.
- Diseño de encuesta, validación, edición e implementación. Encuesta para identificar el nivel de arraigo de los estudiantes a la ciudad y a la universidad; así como el papel de la alimentación en dicha condición; relación que se evaluará tanto al inicio como al finalizar el programa.
- Diagnóstico dirigido acerca de la calidad de la coca o lonchera y determinación de brecha frente a la deseable con base en referentes de calidad, el autodiagnóstico, expectativas personales e identificación de pertenencia a los grupos especiales a los que va dirigido el proyecto,
- Diseño participativo de la capacitación: talleres, laboratorios de alimentos, demostración y degustación.
- Desarrollo de la capacitación

-Implementación personal de lo aprendido y registro visual de proceso auto referenciado como evaluación de proceso (fotografía o video)

- Evaluación final mediante registro visual o audiovisual auto registrado por parte de los participantes, de la aplicación de lo aprendido, en la preparación de la propia coca o lonchera en casa; entrevista colectiva y escala de Likert individual

5. Resultados

Como se está en la fase final del proyecto, aún los resultados son parciales, se han evaluado tres de los cuatro grupos y la segunda etapa está en un 50% de su desarrollo.

De las 12 sesiones educativas, una semanal de tres horas para cada grupo, la mitad se dedican a laboratorios de cocina y las restantes, a talleres, demostraciones y degustaciones.

En relación con el primer objetivo específico, demostrar las distintas habilidades necesarias para preparar un almuerzo portable, coca o lonchera, nutricionalmente balanceada, económica, variada y sin riesgo para la salud, acorde con los factores deseables, los participantes demuestran no solo habilidades y competencias en la realización de los talleres, dentro de las sesiones semanales, sino que cumplen con el compromiso de demostrar con evidencias visuales, que preparan su comida en casa para llevar a la U, aplicando lo aprendido, tal y como aparece en la secuencia fotográfica, como Figura 1.

Figura 1. Registro fotográfico de preparación de alimentos en casa por estudiante del proyecto





En relación con el segundo objetivo específico: Relacionar cualitativamente las condiciones de mejoramiento de las características de la coca y los satisfactores de arraigo en la ciudad y en la Universidad.

El cambio de alimentación por el cambio de cultura alimentaria por la migración a estudiar a otra ciudad, hace que indígenas y afrodescendientes, sufran en función no solo de lo afectivo que representa la alimentación propia, sino el acomodarse a nueva disponibilidad de alimentos, al acceso a productos autóctonos y a otras formas de preparación que inciden en el consumo y, por tanto, en el estado nutricional, que por cierto genera preocupación, angustia y conciencia de enfermedad. Así pues, de los aspectos más importantes a identificar como resultado del proyecto frente a la permanencia en la U, y no abandonar los estudios a pesar de las circunstancias adversas en muchos casos, está el sentido de la salud y la alimentación, así como el comportamiento de cada participante frente a estos conceptos. Testimonios como los siguientes dan cuenta del cambio generado por la participación y el aprendizaje culinario.

“A mí me motivó participar y ahora estoy feliz... yo vivo sola y desde que llegué aquí a Medellín había bajado de peso 2 o 3 kilos en un mes y estaba que me retiraba, pero ahora logré estabilizarme y estoy más tranquila...y eso que apenas estoy aprendiendo”.

“Yo empecé con problemas de colon irritable y se me fueron controlando como sabiendo a controlar las comidas como enseñan acá...”

Los participantes relacionaron los aprendizajes obtenidos, no solo con la preparación de su coca o lonchera, sino con su vida diaria, es decir, lo que aprendieron no se limita solo a las cocas, sino que obtuvieron aprendizajes en cuanto a una alimentación y hábitos de vida saludable, y además los tomaron como un beneficio para su vida académica, ya que los ayuda a tener equilibrio y estabilidad, que se traduce en una mejora en el rendimiento académico.

“Yo particularmente, como te decía, lo noto en el rendimiento académico y en esa estabilidad que uno mantiene, porque a partir de unas prácticas saludables en la alimentación acompañada pues, del deporte y otras actividades que uno desarrolla a la

par con la formación académica, uno puede notar un aumento en ese rendimiento académico, en ese orden de ideas en el equilibrio totalmente en los aspectos que uno adelanta en la vida cotidiana”.

Los testimonios de los estudiantes evidencian cambios estructurales en la forma como asumen su alimentación a partir del proyecto. Las redes sociales, como el grupo de WhatsApp creado para cada uno de los cuatro grupos, ha servido como vitrina para evidenciar los progresos individuales, consultarse mutuamente sobre asuntos que se hayan quedado en el Laboratorio o en el taller, sin algún registro personal y aclaran sus dudas, además de que se elogian mutuamente, lo cual ha sido bastante importante en el grupo de afrodescendientes, de estudiantes con limitaciones o condiciones especiales para su alimentación, y en el grupo de indígenas, por cuanto se ha generado un tejido social de acercamiento y amistad entre compañeros que comparten condiciones similares y que ahora pueden llevarlos a compartir en espacios distintos al que el proyecto los convoca, el Laboratorio de Alimentos, siendo entonces reconocido este espacio como generador de condiciones de arraigo no solo a la Universidad, sino a la misma ciudad de Medellín, donde los indígenas y afrodescendientes, viven, al menos temporalmente, mientras cursan sus carreras profesionales.

“A mí también me ha funcionado mucho pues, a veces uno cree que alimentarse saludable es muy complicado, y no, aquí hicimos preparaciones muy fáciles y con elementos que son muy comunes, entonces la verdad me ha servido muchísimo”.

“... justamente aprendí a hacer cosas con los mismos ingredientes, pero distintas preparaciones y eso facilita mucho como quiero comer, como debo cocinar, porque a veces uno no come porque no tenga, sino porque se le vuelve como muy monótono de comer siempre lo mismo”.

Además, otras razones por las que los participantes sienten que este proyecto ayuda a permanecer en la Universidad, son asuntos como que se aumenta el sentido de pertenencia, ya que se brindan cosas extras a las carreras que ayudan a mejorar el bienestar de los estudiantes, lo que aprendieron les da bases para mejorar su alimentación y por ende ayuda a mejorar su situación académica.

“Por ejemplo en mi caso me ayuda mucho porque... creo que hablo por mí y por todos los estudiantes que son de fuera, un ejemplo con unas que unas compañeras del otro semestre que hicieron una investigación sobre los estudiantes migrantes, los resultados arrojaron que todos teníamos el mismo problema y era de alimentación y sobre todo con el almuerzo. Entonces esto de alguna manera, estos programas nos ayuda a mantenernos en la universidad, nos dan como alternativa para que no tengamos que comprar el almuerzo o comer comidas rápidas, entonces esto es como es una alternativa como para permanecer en la universidad”.

6. Conclusiones

La alimentación se constituye en un eje fundamental en la vida de los estudiantes universitarios, y más si ellos deben dejar su tierra, sus costumbres, sus familias y grupos sociales, y sienten alejarse de sus culturas.

Muchos de los que migran no tienen acceso seguro y permanente a los alimentos propios y otros no saben prepararse su propia alimentación de manera variada y saludable, lo que se agrava si aspectos emocionales o anímicos participan en un proceso de alimentación que se va deteriorando paulatinamente y se ve reflejado en pérdida de peso, lo cual es visto como un signo preocupante que se suma a la angustia y a la soledad.

De igual manera, estudiantes que tienen condiciones especiales por padecimientos que les afectan sus formas de alimentarse, pueden ver deteriorado su estado de salud y su permanencia en la Universidad.

Estos puntos han sido cruciales en el éxito de un proyecto participativo de preparación de alimentos, pues no solo se aprende a cocinar de modo económico, balanceado, variado e inocuo sino que se establecen relaciones entre los estudiantes, que los nutren además de alimentarlos, en sus dimensiones afectivas, emocionales y espirituales. La permanencia en la U se relaciona con un almuerzo preparado por el estudiante pero que además de saludable, a los foráneos, simbólicamente lo motiva y gratifica con sus ancestros pero también con la tierra que lo acoge y los nuevos amigos que construye a partir del proyecto culinario.

7. Agradecimientos

A la Vicerrectoría de Docencia de la UdeA, desde el Plan de Fomento a la Calidad y su programa de Permanencia con equidad. A la Vicerrectoría de Investigación por su apoyo y gestión.

8. Referencias

Aguilar, París, "Por un marco teórico conceptual para los estudios de antropología de la alimentación", en *Anales de Antropología*, núm. 35, 2001, pp. 11 -29.

Arboleda Montoya, L. M. (enero-junio de 2007). Significado del saber popular en alimentación en un grupo. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 9(1), 49-60. Recuperado el 25 de abril de 2016, de <file:///C:/Users/Acer/Downloads/9342-26735-1-PB.pdf>

Bologna E. (1996). El concepto de reversibilidad en el estudio de las migraciones internacionales. Los bolivianos en Córdoba. Tesis de Maestría en Demografía del Centro de Estudios Avanzados de Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

de Souza Minayo, M., Ferreira, S., Cruz, O., & Gomes, R. (2004). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial. (Pág 58 – 62)

Simmons, A., (1991). “Explicando la migración: la teoría en la encrucijada”, en Estudios Demográficos y Urbanos, n* 16, México DF, El Colegio de México

Tosi, A., Molina, G., Ballerini, A., Suárez, S., Tavella, E., Benitez, P., Cuesta, E. Migrar para estudiar. Revista Cátedra Paralela (6), 78-92. Extraído el 22 de junio de 2016 de <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5172/Tosi.pdf?sequence=3>

Vargas, L. A. (2010). ¿Para qué sirven los estudios antropológicos sobre alimentación y nutrición? *Diario de campo*, (1), 66-71.

Vásquez Rodríguez, F. (2002). La cultura como texto. Bogotá: Javegraf.

APOIO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE ASSISTÊNCIA À PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

Línea Temática: Políticas Nacionais e Institucionais.

Irma Antonieta Gramkow Bueno

Letícia Prezzi Fernandes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

irma.bueno@ufrgs.br

leticia.fernandes@ufrgs.br

Resumo. O presente trabalho tem como intuito apresentar as ações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, de apoio pedagógico aos discentes de seus mais de 90 cursos regulares de graduação como uma das formas de garantir a permanência destes alunos na Universidade realizadas através do Programa de Apoio à Graduação (PAG), gerenciado pela Pró-reitoria de Graduação, além das demais ações executadas dentro do previsto no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Para tanto, será feito um breve histórico do PNAES e como este foi implementado na UFRGS. E, então, passa-se a apresentar o Programa de Apoio à Graduação da UFRGS, suas etapas, objetivos, o envolvimento dos diversos setores da Universidade neste programa e resultados obtidos até o presente momento.

Palavras Chave: Educação Superior, Assistência Estudantil, Permanência, Apoio Didático-Pedagógico.

1. Introdução

Com a ampliação de vagas e a inserção em maior número de estudantes oriundos das camadas sociais menos abastadas no Ensino Superior brasileiro durante a primeira década do século XXI, a necessidade de se garantir meios para que estes alunos tivessem condições de permanecer na Universidade e concluir seus cursos tornou-se ainda mais evidente. A política de assistência estudantil, antes realizada de modo isolado e eventual passou a ser fundamental para diminuir o número de alunos retidos

ou evadidos dos cursos superiores brasileiros. Para o caso das Universidades Públicas Federais, o Governo brasileiro buscou uma forma de minimizar este problema através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que garante o aporte financeiro para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) desenvolvam ações que visem assegurar a permanência destes estudantes na Universidade. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é a responsável por executar as ações diretamente ligadas a este programa federal, gerenciando os restaurantes universitários, as bolsas PRAE, o programa de saúde, auxílios transporte, creche, material de ensino e a moradia estudantil.

Outro ponto essencial para assegurar não só a permanência, mas a conclusão dos cursos de graduação pelos estudantes, é o apoio pedagógico que deve ser ofertado a estes alunos. A Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFRGS é responsável pelo Programa de Apoio à Graduação (PAG), o qual tem como alguns de seus objetivos fortalecer o ensino de graduação, diminuir a retenção e a evasão através do aumento do sucesso acadêmico dos estudantes e promover a formação discente através de ações que possibilitem a ampliação e a reconstrução de saberes, por meio de atividades e recursos diversificados.

Este trabalho tem como objetivo apresentar o Programa de Apoio à Graduação (PAG) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no contexto do PNAES indicando qual seus objetivos, sua origem, quais alterações transcorreram desde seu início, quais são os setores da UFRGS envolvidos com este Programa e quais os resultados obtidos até então. Para tanto, será feito um histórico do PNAES e como este foi implementado na UFRGS para, então, falar sobre o PAG.

1.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil

Ao falarmos sobre o Ensino Superior no Brasil, é importante mencionar que este, ao contrário de outros países da América Latina, só veio a ter seus primeiros cursos Superiores séculos após a chegada dos europeus, com a vinda da família real portuguesa, em 1808, e com um modelo de “formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias” (SAMPAIO, 1991), e que somente a partir da década de 1930 é que houve um incentivo do governo brasileiro para a criação de Universidades (COSTA, 2009). Do mesmo modo, é relevante apontar que o acesso a estas sempre foi reservado às elites sociais e econômicas do país, sendo raros os casos de jovens de famílias menos abastadas que tivessem a oportunidade de fazer um curso superior. Até por isso, o ingresso no Ensino Superior sempre foi e continua sendo visto como uma forma de status e também de ascensão social e econômica.

Com o advento do século XX, houveram algumas “mudanças substanciais na educação superior do país: as décadas iniciais contribuíram com o reconhecimento e institucionalização das primeiras universidades, a década de 1960 com a expansão e modernização das universidades públicas e, nas últimas décadas a ênfases recaiu na expansão e forte aceleração do setor privado” (KRAINSKI, 2014). Com o aumento do número de alunos no Ensino Superior, principalmente durante a primeira década dos anos 2000²⁰⁶, seja público ou privado, principalmente de grupos que antes não chegavam a esse nível do Ensino com maior frequência, o debate sobre como garantir a permanência destes estudantes na Universidade aumentou.

Com esta preocupação, em 2008, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), publica o Plano Nacional de Assistência Estudantil, tendo por base um estudo realizado em 2004 pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), sobre o perfil socioeconômico dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. Conforme o documento publicado pela Andifes, foi identificada como uma das causas da evasão e retenção dos estudantes das IFES dificuldades econômicas para que estes pudessem seguir com seus cursos e concluí-los (ANDIFES, 2007).

Segundo o documento apresentado, algumas áreas eram consideradas estratégicas para diminuir o número de retenção e evasão e, conseqüentemente, aumentar o número de concluintes no Ensino Superior, são elas: Permanência (moradia, alimentação, saúde física e mental, transporte, creche e condições básicas para atender aos alunos com deficiência), Desempenho Acadêmico (bolsas, estágios remunerados, ensino de línguas, inclusão digital, fomento à participação político-acadêmica e acompanhamento psico-pedagógico), Cultura, Lazer e Esporte (Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais e acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer) e, por fim, Assuntos da Juventude (orientação profissional sobre mercado de trabalho, prevenção a fatores de risco, meio ambiente, política, ética e cidadania, e saúde, sexualidade e dependência química).

Para que fosse possível o cumprimento deste Plano, a Andifes reclamava a criação de um Fundo para Assistência Estudantil, que deveria garantir os recursos a serem utilizados para a concretização de ações dentro de cada uma das áreas estratégicas elencadas. E, principalmente, que tais recursos deveriam ser adicionais aos já encaminhados pelo Governo Federal às IFES, pois até aquele momento, “as ações de assistência estudantil eram feitas com recursos de manutenção da Universidade, em detrimento, por vezes, do custeio de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (FERNANDES, BASÍLIO & KREHER, 2015).

²⁰⁶ Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) foram implementados diversos programas federais que geraram um aumento do número de vagas no Ensino Superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Como resposta a este documento, o Governo Federal publicou a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 a qual instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, tendo sido este ratificado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O primeiro artigo deste decreto esclarece que a finalidade deste Programa é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal brasileira. O artigo segundo apresenta os objetivos do PNAES como sendo (I) o de democratizar as condições de permanência dos estudantes das IFES, (II) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, (III) reduzir as taxas de retenção e evasão e (IV) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. O parágrafo primeiro do artigo terceiro deste decreto elenca quais áreas deverão ser alvo de ações financiadas pelo PNAES, sendo estas muito similares àquelas enumeradas pelo documento da Andifes. O parágrafo único do artigo quarto determina que “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidade, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”. Já o parágrafo quinto estabelece que deverão ser atendidos prioritariamente no âmbito do PNAES os alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e, ainda, que as IFES deverão fixar requisitos para a que os estudantes acessem este programa.

1.2 O Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Na UFRGS, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) é responsável por implementar as ações ligadas ao PNAES.

Segundo a descrição no sítio eletrônico desta Pró-reitoria²⁰⁷, ela tem como objetivo desenvolver programas e projetos para integrar “a comunidade estudantil à vida universitária, contribuindo, através de suas ações, para maior bem-estar dos estudantes e pela melhoria do desempenho acadêmico, com especial atenção aos discentes de graduação em vulnerabilidade social”, isso para buscar garantir não só a permanência destes alunos, mas também diminuir a retenção destes.

Para tanto, a PRAE é responsável pela concessão e fiscalização dos benefícios disponíveis aos estudantes que se enquadrem nos critérios estabelecidos pelo Decreto 7.234/2010, além dos adotados pela própria UFRGS. Dentre eles, estão a moradia estudantil, auxílio alimentação e transporte. Os restaurantes universitários e as casas de estudantes da UFRGS também estão sob a gerência da PRAE. A esta Pró-reitoria também cabem o apoio à projetos dos estudantes de graduação voltados à promoção da inclusão, respeito à diversidade, democratização das condições de acesso e

²⁰⁷ <http://www.ufrgs.br/prae/secretaria>

permanência no Ensino Superior de alunos em situação de vulnerabilidade social e, ainda, apoio à realização de atividades esportivas.

2. O Programa de Apoio à Graduação

O Programa de Apoio à Graduação da UFRGS foi criado em 2010 como um programa acadêmico pela Pró-reitoria de Graduação, e teve como objetivo qualificar a graduação da Universidade. Inicialmente, a PROGRAD “buscou fomentar a formação de grupos de pesquisa sobre a temática, oportunizar reflexões sobre o perfil do estudante, projetos pedagógicos e ação docente, incentivar e apoiar o envolvimento das Comissões de Graduação com a temática [...]” (STRACK & MANAUT, 2017). Desde o seu início, este programa já teve 4 (quatro) fases:

O PAG 1, executado entre maio de 2010 e julho de 2011, apoiou a realização de estudos que diagnosticassem os motivos para a retenção e evasão dos estudantes da graduação na UFRGS e apresentassem propostas de ações que auxiliassem na superação dos problemas encontrados com esse levantamento. Nessa fase, foram contemplados nove projetos de cursos das áreas da saúde, ciências sociais aplicadas e das engenharias.

O PAG 2, realizado entre 2010 e 2012, resumiu-se a atividades de reforço acadêmico em cálculo, física, química, português, inglês e produção de textos acadêmicos e científicos. As atividades desenvolveram-se aos sábados, pela manhã e à tarde, e tinha como objetivo proporcionar novas formas de aprendizagem, além das desenvolvidas em sala de aula. Este trabalho era desenvolvido por equipes que envolviam alunos de graduação, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, sob a coordenação de um professor da respectiva área. Devido à baixa adesão dos alunos a esta ação (uma média de 4% dos calouros dos cursos para os quais as ações de reforço em Cálculo, Física e Química eram destinadas o fizeram. E, destes, a média de frequência ficou abaixo dos 50%) e sem gerar o resultado esperado mesmo entre os estudantes que participavam dos encontros com maior periodicidade (dentre os alunos que frequentavam as aulas de reforço com maior regularidade, a média de aprovação foi similar àquela dos alunos que não frequentaram essa atividade de reforço). Durante o período de realização do PAG 2, a média de alunos inscritos para as atividades foi de 163,58. Este formato do PAG foi encerrado ao final de 2012.

O PAG 3, que iniciou em 2012, com o tema “Inovações Pedagógicas em Disciplinas Presenciais”, pretendia, através do apoio de propostas metodológicas inovadoras de ensino, despertar maior interesse nos estudantes da graduação na aprendizagem dos conteúdos, habilidades e competências necessários para sua formação. A proposta, voltada para a área das ciências exatas, e que atendeu Departamentos de 7 dos 90 cursos regulares de graduação da UFRGS, era desenvolver novas formas de estudo e ensino que resultassem em maiores índices de aprovação em disciplinas com altas taxas de reprovação. Os resultados de fato alcançados são difíceis de mensurar, pois os

relatórios encaminhados pelos coordenadores eram, em sua maioria, muito genéricos e sem dados ou informações suficientemente relevantes, principalmente em termos quantitativos ou apreciação objetiva dos resultados pedagógicos obtidos. Este formato do programa foi o embrião para o modelo iniciado em 2014 e atualmente adotado.

O PAG 4 teve início oficialmente com a Portaria nº 799/2014 do Gabinete do Reitor, a qual estabelece que o Programa de Apoio à Graduação deverá desenvolver ações em dois eixos gerais: a formação discente e a formação docente, sendo seu objetivo principal a qualificação da graduação na Universidade. Por este motivo, o programa continuou vinculado à PROGRAD.

Como objetivos específicos apresentados na Portaria, o PAG deve:

- Fortalecer o ensino da graduação, através de ações inter-relacionadas nos eixos de formação discente e docente;
- Diminuir a retenção e a evasão, colaborando para elevação do índice de sucesso acadêmico, apoiando a permanência discente na universidade;
- Reduzir os custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência da evasão estudantil;
- Promover a formação discente, voltada à re-significação de suas aprendizagens, especialmente nas disciplinas de graduação com alto índice de reprovação, através de ações que possibilitem a ampliação e a reconstrução de saberes, por meio de atividades e recursos diversificados;
- Promover ações de formação docente, voltadas aos ingressantes na Universidade, enquanto ação de apoio à graduação, integradas às demandas identificadas nas ações de formação discente.

Para os discentes, tem como finalidade oportunizar diversas possibilidades de ações para minimizar ou sanar eventuais dificuldades no processo de aprendizagem. Para os docentes, busca-se capacitá-los e instrumentalizá-los para que possam realizar ações de ensino qualificadas, “auxiliando na consolidação de um ensino de graduação na perspectiva da excelência” (STRACK & MANAUT, 2017).

O número de bolsistas que cada um dos tipos de projeto recebe varia conforme o objetivo de cada um. Ao todo, desde o início deste formato em 2014, foram contemplados 111 projetos e um total de 213 bolsistas. O quantitativo de bolsas reservadas para o PAG 4 tem se mantido estável nos últimos semestres, totalizando 80 bolsas por semestre desde 2016. E, além disso, há o reconhecimento da comunidade acadêmica da graduação, tanto por parte de docentes, técnicos como dos alunos de que o Programa de Apoio à Graduação também é um ponto de apoio importante para que os discentes possam permanecer na Universidade e concluir seus cursos de

maneira adequada, pois auxilia na diminuição da retenção e os estimula a concluir a graduação.

2.1 Programa de Apoio à Graduação 4 – formação discente

Nesse formato do PAG, os professores ou técnicos em assuntos educacionais ligados aos mais de 90 cursos regulares de graduação da UFRGS podem escolher entre quatro diferentes ações: projeto monitor de Comissão de Graduação (COMGRAD), projeto de inovações pedagógicas, projetos de reforço acadêmico ou projetos integrados. E, ainda, o projeto piloto de tutorias.

A “monitoria COMGRAD” tem como objetivo acompanhar de forma mais detalhada e particularizada os estudantes que tenham dificuldades de desempenho acadêmico, ou seja, aqueles que estejam retidos por muitas reprovações ou por não cursarem todas as atividades de ensino indicadas para cada uma das etapas do curso. A cada projeto é destinado um bolsista para auxiliar nas atividades a serem desenvolvidas. A cada edital são selecionados até 10 projetos desta modalidade.

Os projetos de “inovações pedagógicas” seguem a mesma proposta daquela existente no PAG 3, em que se buscam novas formas de auxiliar o aluno a compreender os assuntos trabalhados e, assim, aprender não só os conteúdos, mas também as habilidades e competências necessárias para a aprovação na atividade de ensino em questão e para o desempenho de suas atividades profissionais. São selecionados até 10 projetos de “inovação pedagógica”, cada um recebendo 2 monitores.

Os projetos de “reforço acadêmico” neste novo formato são voltados para cursos e/ou atividades de ensino específicas e não mais abertas a todos os alunos da universidade. Desse modo, entende-se que será possível fazer um planejamento mais direcionado das ações e atividades a serem executadas e também buscar uma contextualização do conhecimento sendo estudado de modo a não serem apenas uma replicação ou mera continuidade do trabalho durante as aulas. No ano de 2014 foram selecionados 5 projetos através de edital e contemplados outros 4 ainda no modelo do PAG3. A partir de 2015, porém, foi estabelecido que seriam contemplados até 10 projetos por edital, sendo que cada um destes seria destinado 2 bolsistas para auxiliar o professor coordenador.

Por sua vez, os “projetos integrados”, instituídos a partir de 2015 por solicitação dos próprios docentes e técnicos em assuntos educacionais ligados aos cursos de graduação, como o nome sugere, une os três tipos de projetos anteriormente elencados. Deste modo, o trabalho de acompanhamento fica mais completo e as ações de inovação pedagógica e reforço acadêmico podem ser desenvolvidas em razão da especificidade de cada curso e do perfil dos alunos deste. São selecionados até 5

projetos nesse formato, os quais são contemplados com 4 bolsas de monitoria para auxiliar na concretização dos objetivos propostos.

Mensurar o grau de alcance destes projetos não é algo simples ou fácil, mas tem-se notado que os alunos que são acompanhados pelas Comissões de Graduação de seus cursos tendem a realizar suas matrículas de modo mais consciente, ou seja, que ao pleitear vaga em atividades de ensino, buscam matricular-se somente em uma quantidade que acreditam terem condições de lograr aprovação.

Falar sobre o real impacto de tais ações e se os esforços estão atingindo os resultados esperados, contudo, é arriscado neste momento, pois não há uniformidade na forma ou modo como os relatórios destes projetos vinham sendo apresentados. Somente a partir do segundo semestre de 2016 é que se passou a cobrar informações mais detalhadas como número e frequência de alunos atendidos, demonstração de melhoria do desempenho dos alunos atendidos, apresentação dos materiais didáticos elaborados. Acreditamos que ao final de 2017 possamos fazer uma análise mais detalhada e que possa nos indicar a efetividade de tais políticas e eventuais melhorias que devam ser realizadas.

No segundo semestre de 2016, passou a ser gestado um projeto piloto de tutorias. O trabalho das tutorias deve ser realizado em grupos de, no máximo, dez alunos para cada monitor estando este sob a coordenação de um professor. Cada professor será responsável por até 4 monitores. O foco da tutoria serão os conhecimentos basilares necessários para a compreensão dos assuntos e temáticas trabalhados em determinada atividade de ensino. Para iniciar esse projeto, foi escolhido o Departamento de Matemática Pura e Aplicada, o qual apresenta um alto nível semestral de reprovação e cancelamento das atividades de ensino sob sua responsabilidade e que, segundo docentes e pelos próprios alunos, uma das maiores causas disto é a falta de conhecimento prévio que deveria ter sido aprendido durante o ensino médio necessário para acompanhar as aulas.

O programa de tutorias iniciou seu trabalho no segundo semestre letivo de 2017. Foram escolhidas atividades de ensino com maior número de reprovação e cancelamento e convidados a participar da tutoria os alunos que obtiveram uma ou mais reprovações em tais atividades.

2.2 Programa de Apoio à Graduação 4 – formação docente

Neste eixo do programa, encontram-se as ações de formação continuada voltada aos professores ingressantes em especial, mas também aberto aos docentes que já estão na UFRGS há mais tempo e queiram participar. Durante as palestras, oficinas ou cursos oferecidos, são discutidas as legislações que norteiam o ensino superior

brasileiro e no âmbito da graduação da UFRGS, além de serem oportunizados momentos de reflexão acerca da prática docente no ensino superior.

A adesão de professores com mais de três anos de docência na UFRGS às ações de formação docente promovidas pelo PAG4 tem aumentado a cada edição, principalmente por os temas tratados serem de interesse destes, como, por exemplo, elaboração de plano de ensino, formas de avaliação, elaboração de planos de recuperação de desempenho discente.

E, muito embora o eixo denomine-se “formação docente”, tem-se verificado que os temas trabalhados nesse eixo do PAG4 também têm interessado muito aos técnicos da UFRGS que trabalham diretamente com a graduação. Com isso, o resultado obtido é de uma maior qualificação das atividades relacionadas ao ensino de graduação como um todo.

3. Conclusões

Com o aumento de vagas nos cursos de Ensino Superior no Brasil e com a democratização nas formas de acesso às Instituições de Ensino Superior brasileiras, uma parcela da população que antes dificilmente chegava a ingressar nos cursos de graduação públicos passaram a ter essa oportunidade. Contudo, garantir que estas pessoas tenham acesso não é suficiente. É necessário garantir-lhes condição de permanecer na Universidade e concluir o curso.

Para tanto, o governo brasileiro instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que na UFRGS é implementado pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, a qual privilegia ações voltadas à moradia estudantil, alimentação, transporte, cultura e esporte. A Pró-reitoria de Graduação, por sua vez, responsabilizou-se pelas ações voltadas às questões de apoio pedagógico aos estudantes, criando o Programa de Apoio à Graduação, o qual desenvolve ações tanto para acompanhamento dos alunos com dificuldades em manter um desempenho acadêmico, como as que incentivam docentes a pensar em outras formas de instrumentalizar seus alunos para que aprendam os conteúdos e desenvolvam as habilidades e competências necessárias em sua formação profissional, além de ações voltadas para a formação continuada dos docentes da UFRGS.

Referencias

- Costa, S. G. (25 a 27 de novembro de 2009). A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. Florianópolis, SC, Brasil. Acesso em 27 de agosto de 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/37031>
- Fernandes, L. P., Basílio, G., & Kreher, R. (2015). Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua configuração na UFRGS. -. Porto Alegre, RS, Brasil: -.
- Krainski, L. B. (3 a 5 de dezembro de 2014). Reflexão sobre a política de acesso e permanência no ensino superior público. Florianópolis, SC, Brasil. Acesso em 25 de agosto de 2017, disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131695>
- Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior. São Paulo: Universidade de São Paulo. Acesso em 07 de setembro de 2017, disponível em <http://nupps.usp.br/download/docs/dt9108.pdf>
- Strack, R., & Manaut, N. R. (2017). *Relatório Parcial da Atividades dos Projetos Contemplados pelo Programa de Apoio à Graduação (PAG)*. Porto Alegre.

Desarrollo de habilidades metacognitivas desde el área de Pensamiento Estratégico en estudiantes de la Universidad Católica de Temuco.

Línea Temática: Políticas nacionales e institucionales.

Viviana Castro
Universidad Católica de Temuco
vcastro@uct.cl

Resumen. A lo largo de los últimos años en Chile, la alta tasa de deserción en educación superior, se ha transformado en una latente preocupación a enfrentar por parte de las distintas casas de estudio, conduciendo hacia una reflexión en torno a cuáles podrían ser las posibles causas que lleven a estos estudiantes a interrumpir sus planes de estudio. Algunos de los factores que podrían estar implicados de manera determinante en la decisión de deserción, son los problemas vocacionales a los cuales se ven enfrentados, situación económica de sus familias y finalmente el rendimiento académico (Centro de microdatos, 2008). Precisamente nos detendremos en la última, pues se ha procurado dar respuesta a esta problemática por medio de diversas líneas de acción, como por ejemplo el acompañamiento a los estudiantes en estrategias de nivelación, tutorías de pares, consejería socioemocional y un tema que hasta hace poco se trabajaba solo a nivel trasversal, que es el fortalecimiento de habilidades metacognitivas en los estudiantes, lo cual ha ido ganando terreno últimamente, considerando el importante desafío que implica el hecho de transitar desde la enseñanza media, hacia la educación superior, teniendo en cuenta el significativo cambio respecto volumen y dificultad de los cursos a los cuales se ven enfrentados, exigiendo en el estudiante desplegar una serie de herramientas, ejercicio que algunos pueden resolver al paso de un tiempo, otros con mucha dificultad y un porcentaje, que como ya se mencionó antes, no lo logra resolver de manera autónoma y desencadena en el abandono de la carrera. Por tal motivo, es que se pretende dar a conocer el área de “Pensamiento Estratégico” que dentro de la Universidad Católica de Temuco (UCT) se ha preocupado por desarrollar en los estudiantes, habilidades que serán útiles en su proceso de formación inicial y que pueden influir directamente, tanto en estudiantes que se encuentran en primer año de la carrera como en cursos superiores. El objetivo

de este trabajo por tanto, es visualizar las prácticas que hasta ahora han sido exitosas dentro de este contexto, para así contribuir en la permanencia y egreso de los estudiantes. Para esto, se analizaron diversos estudios nacionales e internaciones que aportaron desde análisis estadísticos, hasta dar contexto y respaldo a la temática.

Descriptores o Palabras Clave: Deserción, Permanencia, Prácticas exitosas, Habilidades Metacognitivas.

Vínculo deserción - rendimiento académico

La deserción en estudiantes de educación superior, ha sido sujeto de estudio por sus alarmantes cifras, siendo una de las mayores preocupaciones a resolver por parte de las distintas casas de estudio, considerando que la educación superior en Chile pierde, en promedio un 30% de estudiantes que ingresan a primer año, proporción que se ha mantenido estable en los últimos cinco años, siendo relativamente similar a lo observado en otros países de la OCDE (Servicio de información de educación superior, 2014). Tal preocupación, ha llevado a reflexionar respecto a cuáles podrían ser los factores que inciden principalmente en esta decisión, siendo el componente de rendimiento académico un factor determinante. En relación a hallazgos de diferentes investigaciones, se ha identificado que características académicas preuniversitarias, tales como: baja preparación académica y bajo rendimiento académico, se constituyen en factores de riesgo de deserción universitaria (Vergara Morales, Boj del Val, Barriga, & Díaz Larenas, 2017). Por lo tanto, es posible asociar el concepto de deserción al rendimiento académico, pues desafortunadamente ha quedado en evidencia que un porcentaje no menor ha tomado la decisión en base a este criterio.

Considerando lo anterior, parece pertinente analizar qué elementos se pueden desprender de las dificultades en el rendimiento académico, pudiendo observar que los estudiantes mencionan como causa de deserción al rendimiento cuando han tenido importantes dificultades en el manejo de contenidos, cambios en las metodologías de enseñanza – aprendizaje y escaso manejo del hábito de estudio Microdatos (2008). Esto se reafirma con el estudio realizado por Canales y de los Ríos (2008) donde se analiza a un grupo de estudiantes que luego de que desertaron de su carrera, evidenciaron como un factor de abandono, la falta en hábitos de estudio, disciplina y competencias que desencadenaban en un bajo rendimiento académico. Todo lo antes mencionado, podría ser enfrentado desde el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes y para eso, será necesario en primer lugar saber qué entendemos por metacognición. Sanz de Acedo Lizarraga (2010) señala que “La metacognición se refiere al propio funcionamiento psicológico, es la conciencia y regulación del mundo interior” (p113). Además Paris y Brynes (como se citó en Sanz de Acedo Lizarraga 2010) menciona que el proceso de metacognición además considerará procesos de planificación, monitoreo y evaluación de las distintas actividades académicas que los estudiantes ejecutan. La preocupación se centra por tanto, en que muchas veces los estudiantes pasan por alto fortalecer este tipo de elementos ya sea por falta de conocimiento o por que el día a día no lo permite, dando prioridad a cumplir lo urgente y no lo importante.

¿Cómo surge el área de Pensamiento Estratégico (P.E)?

La universidad Católica de Temuco, sobre todo en la última década, ha procurado brindar acompañamiento oportuno a los estudiantes de todas las facultades, considerando desde ello, el fuerte compromiso que esta casa de estudio tiene con el

acceso inclusivo a estudiantes de toda la región, entendiendo que esto se refiere al acceso de estudiantes de liceos de la más alta vulnerabilidad de la región. Desde ello, es que se analizó qué elementos sería fundamental trabajar para que los estudiantes se sintieran más seguros al enfrentar su primer año de carrera universitaria, siendo los profesionales que tenían intervención directa con los estudiantes (psicólogos) quienes se percataron de que habían estudiantes que se visualizaban a sí mismos con pocas herramientas de tipo metacognitivas, lo cual se acrecentaba aun más considerando el impacto que generaba en ellos el tránsito de la enseñanza media hacia la educación superior.

Por lo anterior, es que se crea el área “Pensamiento Estratégico” que nace con el objetivo de fortalecer competencias asociadas al plano académico en estudiantes, siendo abordados desde la mediación cognitiva, previniendo posibles casos de bajo rendimiento académico y deserción universitaria y trabajando desde un comienzo solo con estudiantes de primer año y provenientes de programas de acceso inclusivo, transitando luego a trabajar con todos los estudiantes de la universidad que se interesaran por participar en el área.

¿En qué consiste el área de Pensamiento Estratégico?

El área de Pensamiento Estratégico se basa en el enfoque de la modificabilidad cognitiva, el cual considera al organismo humano como un sistema susceptible de cambio y de modificación, donde la propia persona puede cambiar la estructura de su funcionamiento. Este enfoque considera la capacidad intelectual de la persona como un proceso dinámico y autorregulable que es capaz de dar respuesta a los estímulos ambientales Feuerstein (como se citó en Martín Izard 2001).

Para que un estudiante esté dentro de los registros del área, existen dos canales de acceso como se puede visualizar en la tabla número 1.

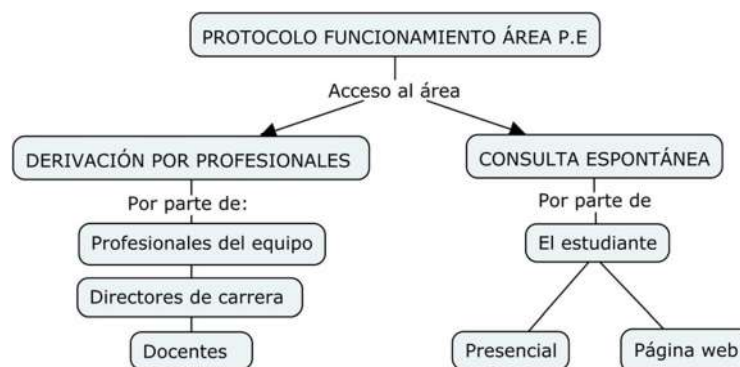


Tabla número 1.

Cuando el estudiante es ingresado a la planilla genérica del área, se contacta vía telefónica y es citado para una “Entrevista de Acercamiento” y es ahí donde se recaban los antecedentes para poseer una visión más detallada de cómo ha sido la trayectoria

académica del estudiante, indagando en cuál ha sido su mecanismo de organización, estrategias o técnicas empleadas, prioridades, ocupaciones, expectativas y finalmente una apreciación respecto a qué elementos debe trabajar según su percepción, dando espacio a que el estudiante reflexione en torno a sus debilidades y fortalezas y en base a ello, escoja en qué módulos desea profundizar respecto a su experiencia, para así concluir esta entrevista de acercamiento con la delimitación de objetivos a mediano y largo plazo.

Bajo la consideración de lo anterior, es que el área de P.E propone el trabajo con el estudiante por medio de 5 módulos. Estos módulos se escogieron desde las dificultades y preocupaciones más recurrentes en los estudiantes, los cuales pueden verse en la tabla número 2.



Tabla número 2

Módulos de trabajo

El área de P.E se compone por 5 módulos, los cuales son presentados al estudiantes en la entrevista de acercamiento, dándole a conocer que si bien se trabajarán los 5 módulos él/ella puede profundizar en el que más requiera. Es necesario destacar que los módulos se trabajan a lo largo de 5 sesiones contando la entrevista de acercamiento (lo cual puede ser modificado según cada estudiante) teniendo una duración de 50 - 60 minutos aproximadamente y se puede trabajar más de un módulo por sesión de acompañamiento, pues están vinculados entre sí.

Los cinco módulos de acompañamiento serán brevemente detallados a continuación:

Módulo 1 - Organización efectiva del tiempo: La organización efectiva del tiempo está directamente relacionada con el buen rendimiento de los estudiantes de educación superior, debido a que gracias a ella, ordenan y administran cada una de las tareas comprometidas en coherencia con las prioridades que delimitan internamente, cumpliéndolas en virtud de su importancia. La transición de la enseñanza media hacia

una carrera de pre grado para los estudiantes, significa una disposición de tiempo extra a la que solían ocupar para llevar a cabo las distintas tareas del plano académico, pues se suma el nivel de exigencia comprometido para cada curso de la carrera escogida, con todo lo que ello significa en pruebas, trabajos en equipo, exposiciones, entre otros. Soares, Almeida & Guisandes, (2011) mencionan que muchas veces el sistema universitario, a diferencia de la secundaria, se caracteriza, entre otras cosas, por contenidos y asignaturas académicas de mayor demanda y complejidad que requieren variados grupos de estudio, horarios complicados.

Dentro de los ejes de este módulo, se encuentran una serie de estrategias prácticas vinculadas a la delimitación de prioridades, establecimiento de metas, vínculo con las TIC, fortalecimiento de proceso cognitivo de atención, estudio por bloques, implementación de libreta de organización, cronometización de tiempos de estudio, calendarios de organización semanal mensual, entre otras.

Es por ello, que se busca que el estudiante responda a tres resultados de aprendizaje por medio del trabajo del módulo nº1.

- **RA1:** Reflexiona en torno a las tareas que envuelven su quehacer a nivel personal y académico, estableciendo por medio de esto, las prioridades bajo las cuales organiza sus tiempos en estos ámbitos.
- **RA2:** Implementa estrategias de organización efectiva del tiempo aprendidas y las mantiene en el tiempo, estando en constante búsqueda de otras nuevas.
- **RA3:** Autorregula los tiempos en torno a las distintas tareas que se encuentra cumpliendo en virtud de su importancia, transitando hacia la autonomía de la organización efectiva de sus tiempos.

Módulo 2 – TIC: Progresivamente las tecnologías han ganado terreno en diversas áreas, entre ellas la educación. Una gran cantidad de instituciones educativas han comenzado a utilizar plataformas tecnológicas en pos de una enseñanza de calidad y a la vez llamativa, así mismo hay profesores que de manera autónoma llevan las tecnologías al aula, pero es importante además de lo anterior, detenerse en cómo están siendo utilizados los avances de la tecnología por los propios estudiantes. Actualmente se ha visualizado que las tecnologías han sido utilizadas para fines de ocio y tiempo libre en su mayor parte, siendo difícil encontrar un estudiante que por ejemplo utilice las herramientas de un Smartphone para fines educativos, descargando aplicaciones que se vinculen con la mejora de su rendimiento académico. La integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje debe facilitar e impulsar el desarrollo de formas adecuadas de organización del conocimiento específico en los estudiantes, al mismo tiempo, permitir la reflexión sobre sus propias actividades de aprendizaje, de manera que puedan ejercitar y desarrollar procesos y habilidades cognitivas (Mazzarella, 2008).

Dentro de los ejes abordados se encuentra la utilización de programas Microsoft, manejo de correo institucional con todas las herramientas que éste ofrece, manejo estratégico de Smartphone y computador portátil. Es importante destacar que este módulo se vincula directamente con el n°1. Desde lo anterior, los resultados de aprendizaje para el módulo n° 2 son:

- **RA1:** Implementa herramientas tecnológicas enseñadas, acercándolas a su contexto como estudiante, utilizándolas para aportar a su organización efectiva del tiempo.
- **RA2:** Selecciona las herramientas que se adecuan más a sus características, encontrándose además en constante búsqueda de otras nuevas que aporten en su formación inicial.

Módulo 3 – hábito de estudio: El hábito de estudio al momento de ser adquirido, puede traer consigo innumerables beneficios, sin embargo es complejo adquirirlo y mantenerlo en el tiempo con naturalidad, más aun cuando es un elemento que no se trabaja regularmente desde la enseñanza básica o media, llegando a la educación superior sin mayores herramientas con las cuales responder a los distintos desafíos a los que se ven enfrentados diariamente los estudiantes en sus respectivas carreras de formación inicial. Según el informe de admisión y caracterización de estudiantes que ingresaron el año 2017 a la Universidad de Chile, un 91% de la matrícula declara que requiere apoyo en hábito y estrategias de estudio y un 84% de estos estudiantes consideran esto dentro de la categoría de importante y muy importante. (Armanet, 2017).

Entre los ejes que se trabajan dentro de este módulo se encuentra la consideración de condiciones biológicas para el estudio (alimentación, sueño y descanso), habilitación de espacio de estudio, y la implementación de un plan de estudio diario (incluyendo técnicas de cumplimiento de objetivo académico, técnicas de repaso diario, entre otros). Los resultados de aprendizaje para este módulo son:

- **RA1:** Reflexiona en base a los objetivos propuestos para el presente semestre y en qué esfuerzos serán necesarios para enfrentarlo de manera satisfactoria en torno a las prioridades que ha delimitado anteriormente.
- **RA2:** Reflexiona en torno a la importancia de aprovechar al máximo los tiempos de estudio disponibles, tomando conciencia que el desafío es incorporar un hábito y que por lo tanto requiere de rigurosidad.
- **RA3:** Implementa estrategia de plan de estudio para favorecer hábito, haciendo las modificaciones que sean necesarios a medida que lo aplica.

Módulo 4 – estrategias de estudio: Las técnicas y estrategias de estudio en los estudiantes de educación superior, se presentan como una poderosa herramienta para enfrentar de mejor manera los distintos desafíos a los que se verán enfrentaron en los cursos de su carrera de formación. Es importante considerar que mientras más

se conozca el estudiante a sí mismo, en torno a las distintas estrategias de estudio que le son útiles, más simple será seleccionar la adecuada para los distintos momentos de estudio. Es por ello que este módulo busca en un inicio que el estudiante reconozca qué estrategias han sido efectivas a la fecha y cómo las ha aplicado, para en torno a ello, lograr pulirlas y sacar el máximo provecho.

Algunos de los ejes que se abordan en este módulo son el fortalecimiento de las fases del acto mental, procesos cognitivos básicos, revisión de estrategias de estudio previas, bagaje de técnicas de estudio. Los resultados que se espera trabajar en los estudiantes por medio de este módulo son:

- **RA1:** Reflexione en torno a la importancia de conocer e implementar estrategias que se ajusten a sus características y que favorezcan su proceso de estudio.
- **RA2:** Implementa las distintas técnicas de estudio, seleccionando aquellas que son efectivas para sus momentos de estudio.
- **RA3:** Trabaja de manera autónoma en la búsqueda de su bagaje de técnicas y estrategias de estudio.

Módulo 5 – Comunicación: La competencia comunicativa se enmarca dentro del contexto universitario como una poderosa herramienta con la cual los estudiantes se enfrentan al nuevo escenario de educación superior, interactuando con nuevas personas como compañeros de carrera, profesores, asistentes, compañeros de actividades extra programáticas, entre otros. A lo anterior, se suma la exigencia comprometida en los cursos de cada carrera, los cuales solicitan el manejo de la competencia comunicativa para distintas actividades que se asocian en muchas oportunidades a una calificación. Los ejes que se abordan en este módulo son tres, comprensión lectora, comunicación oral y escritura en contexto disciplinar. Los resultados de aprendizaje son:

- **RA1:** El estudiante desarrolla habilidades de comprensión lectora, a partir de la aplicación de un procedimiento de lectura a través de etapas tendientes a la mejora y fortalecimiento de procesos cognitivos.
- **RA2:** Mejora de las competencias comunicativas orales de los estudiantes de pregrado de distintas carreras que requieran desarrollar una mayor fluidez y efectividad en instancias de exposiciones, presentaciones o exámenes orales evaluados o no evaluados.
- **RA3:** El estudiante desarrolla habilidades para la escritura y producción de textos afines a la especialidad o disciplina que le exige su formación profesional, siendo capaz de adecuarse desde los aspectos formales de la escritura como macro y microestructura, léxico, coherencia, cohesión textual y redacción, hasta aspectos más profundos como temática, tratamiento de la información, formación de opinión y supuestos teóricos, construcción y transformación del conocimiento, reflexión y quehacer profesional.

Elementos transversales

Dentro del área, se plantearon al menos tres elementos transversales, los cuales deben ser trabajados a lo largo de todas las sesiones de acompañamiento (aun cuando alguno de estos elementos hayan estado explicitados solo en algunos módulos), siendo importante resguardar:

- *Estrategias de Control de Comprensión:* Aspectos vinculados a procesos de metacognición, detenerse y ver cómo está reflexionando el estudiante a medida que incorpora estas nuevas estrategias, preguntar cómo se ha sentido, qué siente que ha aprendido y qué requiere seguir trabajando.
- *Autorregulación del Aprendizaje:* Cautelar a medida que se lleven a cabo los módulos que el estudiante desarrolle la autonomía en cada uno de los procesos y que además, sea él quien valide el propio avance en su proceso de aprendizaje, determinando qué elementos aún requiere seguir trabajando y en cuáles ya evidencia avance.
- *Procesos Cognitivos Básicos:* Considerar las características que engloban al estudiante en cada uno de los módulos y desde ello sus procesos atenciones cautelando que el estudiante aprenda a generar quiebres en su proceso de estudio a medida que avanza el tiempo. Además de ello, fortalecer su memoria en vínculo con sus exigencias académicas. La idea es fomentar que el estudiante se conozca y a través de ello, reconozca sus tiempos de aprendizaje en los distintos escenarios.

Impacto del área y conclusiones

- El área de Pensamiento Estratégico comienza únicamente trabajando con estudiantes de acceso inclusivo para el año 2016, siendo actualmente una oferta para toda la universidad.
- Desde el segundo semestre del año 2016 hasta el primer semestre del 2017, el área atendió a 210 estudiantes con solo 1 profesional teniendo que ser necesaria la contratación de un nuevo profesional y la solicitud de estudiantes en práctica para poder ofertar más el área y dar abasto con la demanda.
- Tras la experiencia dada por el trabajo en el área de P.E se ha podido visualizar en los estudiantes un cambio respecto a la motivación con la que enfrentan su proceso de formación inicial.
- Por medio del trabajo directo con el estudiante se ha podido observar que el fortalecimiento de habilidades metacognitivas ha aportado en la retención, existiendo casos que llegaron al área queriendo abandonar la universidad y cambiado esa percepción gracias al trabajo con todo el equipo de acompañamiento.
- Es importante considerar a la hora de desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes el captar su atención con elementos prácticos que aporten lo más pronto posible a su quehacer diario como estudiantes.

Referencias

Centro de Microdatos, d. d. (2008). Informe final "Estudio sobre las causas de deserción universitaria" . Santiago .

- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores Explicativos de la Deserción Universitaria. Santiago: CICES-Universidad de Santiago de Chile.
- Vergara Morales, J., Boj del Val, E., Barriga, O., & Díaz Larenas, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía . Revista Complutense de educación , 28.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). Competencias Cognitivas en Educación Superior . Madrid, España : NARCEA, S.A de Ediciones .
- Martín Izard, J. (2001). Enseñanza de Procesos de Pensamiento: Metodología, Metacognición y transferencias. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa , 7.
- Mazzarella, C. (2008). Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC. Investigación y posgrado , 28.
- Soares, A., Almeida, L., & Guisande, A. (2011). Ambiente Académico y Adaptación a la Universidad: un Estudio con Estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud , 2, 99-121.
- Armanet, L. (2017). Informe de admisión y caracterización de estudiantes nuevos 2017 . Universidad de Chile, Departamento de pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Santiago.
- SIES (2014) Panorama de la Educación Superior en Chile 2014. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.

EN LA U ME QUEDO. PROPUESTA PARA LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS A PARTIR DE LA INCLUSIÓN ACADÉMICA EN EL PROGRAMA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA

Línea Temática: Prácticas de integración universitaria

Teresita Alzate Yepes²⁰⁸

Maura Tisoy Chasoy y Dayana Coral²⁰⁹

Resumen: El programa de Nutrición y Dietética (NyD) de la Universidad de Antioquia (udeA) cuenta con un número de 25 estudiantes indígenas. Es posible trazar un patrón que nos indica la presencia de dificultades en la vida académica de buena parte de ellos. Si miramos la problemática en perspectiva, es posible que la raíz se encuentre en una falta de adquisición de la lengua escrita (El castellano) que les condiciona problemas de comprensión, los mismos que después se manifiestan en bajos resultados académicos y situación de riesgo de abandono escolar. **Objetivo:** Desarrollar una estrategia de acompañamiento tutorial a partir de la lectura, escritura y oralidad, orientada a la inclusión académica de estudiantes indígenas del programa de NyD, que busque incidir en su desempeño académico y contribuya a evitar el abandono escolar. **Líneas teóricas:** Se adopta el modelo pedagógico socio-crítico, inspirado en las corrientes epistemológicas de Freire (1969, 2001) y de Giroux (1990). Unido a este modelo, se desprende un diseño propio de la pedagogía crítica, con contenidos teóricos pensados para lograr actitudes de criticidad y de reflexión social. **Metodología:** dos frentes: **1. Seminario taller de lectura, escritura y oralidad académicas:** A partir de la discusión entre teoría y práctica se les muestra a los estudiantes el campo conceptual que atañe a estas tres prácticas en el ámbito universitario. **2. Acompañamiento tutorial personalizado presencial y virtual:** Se da de manera simultánea con el seminario taller, va a permitir un acompañamiento más directo sobre cada uno de los estudiantes. Éste consiste en que a cada estudiante se le asigna un Par Académico Solidario (PAS) para que entre ambos puedan adelantar el trabajo antes mencionado. El PAS recibe un apoyo en estas tareas pero también se forma en métodos y estrategias didácticas que desde los procesos de lectura y escritura permiten alcanzar un nivel de comprensión de las prácticas con los estudiantes indígenas. **Resultados y contribuciones para el tema:** aunque no en todos los casos se lograron niveles de superación altos, sí se logró que cada estudiante superara o tuviera una mejor competencia en alguna(s) de sus limitaciones lectoescriturales o de oralidad. **Contribución:** Tener en cuenta las

²⁰⁸ Teresita Alzate Yepes. Profesora Titular Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín-Colombia

²⁰⁹ Maura Tisoy Chasoy y Dayana Coral. Estudiantes indígenas. Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín-Colombia

limitaciones de cada estudiante indígena, según su tipo de formación en los niveles educativos básicos y según su historia de vida académica, posibilitan acompañamientos de los programas universitarios, cuyas estrategias educativas busquen trascender los niveles de exclusión y silenciamiento en los que se encuentran tales estudiantes.

Descriptor o Palabras Clave: Estudiantes indígenas, Lectura y escritura, Acompañamiento tutorial, Inclusión académica, Abandono escolar.

1. Introducción

El programa de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia cuenta con un número aproximado de 20 estudiantes indígenas por semestre calendario. Aunque la situación académica de ellos es variada, es posible trazar un patrón que nos indica la presencia de dificultades en la vida académica de buena parte de ellos. Un breve rastreo no oficial con profesores de la Escuela muestra que el problema puede recogerse en una falta de apropiación conceptual y discursiva con el objeto de estudio del programa y áreas afines que hacen parte del plan de contenidos. Si se mira la problemática en perspectiva, con el fin de sugerir posibles acciones de confrontación, es factible pensar que la dificultad para interactuar conceptual y discursivamente con el área de formación sea solo un indicio, y que la raíz del asunto se encuentre en una falta de adquisición de la lengua escrita (el castellano) que es la que en últimas limita esa falta de horizontes de comprensión, los mismos que después se manifiestan en bajos resultados académicos y situación de riesgo de abandono escolar.

El programa de Nutrición y Dietética, como todos los programas académicos de la Universidad de Antioquia, está pensado para una población heterogénea, plural, diversa, multiétnica, sin embargo, con la población indígena, por mencionar solo un caso, se presenta un panorama que podríamos denominar de adaptación unilateral, es decir, dadas las características sociales de esta población, es necesario que sea ella quien se adapte a la forma de adquisición del conocimiento que atraviesa a la universidad. En ese encuentro, que más que de conocimiento, es de reconocimiento, se presentan tensiones inevitables que se hacen visibles en la vida académica de los estudiantes indígenas. Por lo antes dicho se requiere tomar en cuenta el concepto de literacidad desde la perspectiva de Cassany y que invoca Vargas (2015) al hablar del interés por la pertinencia de la pluralización, literacidades, para reconocer la multiplicidad de formas de leer y escribir, referido a lo que el sujeto hace con la lectura y la escritura, y en este caso, el estudiante en el campo disciplinar.

El comportamiento académico de la población (indígena en la Universidad de Antioquia) durante la última década ubica a más del 60% de la población en un tercio medio y superior. Aproximadamente el 39% se encuentra en un tercio inferior. De ellos, aproximadamente el 23% de la población presentó período de prueba académica, estado en el queda un estudiante cuando el semestre que termina tiene un promedio académico inferior a 2.5/5.0 (...)Huber Mario Calvo, actual gobernador de la Junta Directiva del Cabildo Indígena Universitario en Medellín, junta que acoge a aproximadamente 80 pueblos indígenas, plantea que el abandono universitario de la población indígena para la ciudad es de aproximadamente el 60% (Velásquez Palacio, et al, 2012).

El comportamiento académico de la población (indígena en la Universidad de Antioquia) durante la última década ubica a más del 60% de la población en un tercio medio y superior. Aproximadamente el 39% se encuentra en un tercio inferior. De ellos, aproximadamente el 23% de la población presentó período de prueba académica, estado en el queda un estudiante cuando el semestre que termina tiene un promedio académico inferior a 2.5/5.0 (...) Huber Mario Calvo, actual gobernador de la Junta Directiva del Cabildo Indígena Universitario en Medellín, junta que acoge a aproximadamente 80 pueblos indígenas, plantea que el abandono universitario de la población indígena para la ciudad es de aproximadamente el 60% (Velásquez Palacio, et al, 2012).

A manera de hipótesis, planteamos que una de las causas que genera esta situación, que en la mayoría de los casos es irreversible, es la adquisición de una segunda lengua (El castellano) no satisfecida, esto quiere decir, que entre la forma de decir el mundo que tiene la población indígena y la manera de decir el mundo que propone la cultura occidental, representada por la Universidad, hay una distancia que la lengua no ha podido salvar. Esta mera situación trae consecuencias para la adquisición de la variedad escrita de esa segunda lengua. Ahí puede residir la causa del bajo desempeño académicos al que hemos hecho referencia. Toda esta exposición de motivos es lo que nos ha dado pie para pensar una propuesta, que solo será efectiva en tanto sea validada y complementada por la población con la que pensamos trabajar²¹⁰, basada en el acompañamiento tutorial en lectura y escritura a partir de un proceso de literacidad que les posibilite a los estudiantes indígenas la interacción con las formas de organización del discurso que estructuran el programa de Nutrición y Dietética.

2. Objetivos:

General

Desarrollar una estrategia de acompañamiento tutorial a partir de la lectura y la escritura orientada a la inclusión académica de estudiantes indígenas del programa de Nutrición y Dietética, que busque incidir en su desempeño académico al tiempo que contribuya a evitar situaciones de abandono escolar.

Específicos

- Establecer un momento de participación en el cual los estudiantes indígenas puedan tomar parte de la creación y la fundamentación de esta estrategia en lectoescritura.
- Destacar la apropiación y la difusión de la información como ejes claves para la formación, el bienestar y la permanencia estudiantil.
- Llevar a cabo un seguimiento permanente de las acciones, de las producciones y de la problematización de los saberes de los estudiantes con el fin de verificar el cumplimiento del propósito del proyecto en lectura y escritura.

3. Modelo o enfoque pedagógico:

²¹⁰ De esta manera se garantiza que más que un proceso de extensión lo que se dé sea una comunicación entre dos actores que enseñan y aprenden de manera simultánea.

Dado que este seminario busca la inclusión académica de los estudiantes a partir de la lectura y la escritura, se hace necesario pensar en un modelo que considere no solo una formación instrumental de estas competencias, sino que genere en ellos actitudes de reconocimiento de sus saberes, de criticidad frente a las prácticas y de responsabilidad social. Ello explica que el curso no se centre en aspectos gramaticales ni estructurales de la enseñanza de la lengua, sino que combina la formación de conocimientos y de actitudes en lectura y escritura puestas al servicio de las prácticas discursivas en la Escuela de Nutrición y Dietética.

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social (Ramírez Bravo, 2008, p. 109).

Dado lo anterior, el seminario adopta el modelo pedagógico socio-crítico, inspirado en las corrientes epistemológicas de Freire (1969, 2001) y de Giroux (1990). De acuerdo a estos autores y a la forma como han concebido el acto educativo, del que este seminario hace parte, es necesario precisar que unido al modelo socio-crítico se desprende un diseño propio de la pedagogía crítica. Es así que los contenidos teóricos del presente seminario están pensados y arraigados a la práctica que los exterioriza y los discute, pues aquellos son medios para lograr, como ya se dijo, actitudes de criticidad y de reflexión social.

4. Metodología

La metodología de la propuesta se establece en dos frentes que, están considerados como momentos de un sistema que nos va a permitir lograr un mayor impacto de la problematización sobre las prácticas académicas que tienen que ver con la lectura y la escritura, pero también de la oralidad, al considerar a los actores que toman parte de estas prácticas.

I. Seminario taller de lectura y escritura académicas

En este espacio se incluyen a todos los indígenas que tomarán parte de esta acción. Es un momento de formación en el que tanto la lectura y la escritura se piensan como objeto de estudio, de allí que lo consideremos un espacio de formación. A partir de la discusión entre teoría y práctica se les muestra a los estudiantes el campo conceptual que atañe a estas dos prácticas en el ámbito universitario.

II. Acompañamiento tutorial personalizado presencial y virtual

El seminario, punto anterior, nos va dando insumos que desde lo práctico y lo teórico nos permite acercarnos con mayores fundamentos a la escritura del texto y a su exposición. Es así que este segundo momento de la propuesta, que se da de manera simultánea con el seminario taller, va a permitir un acompañamiento más directo sobre cada uno de los estudiantes que hacen parte de esta propuesta. Este acompañamiento consiste en que a cada estudiante se le asigna un PAS²¹¹ para que entre ambos puedan adelantar el trabajo antes mencionado. Cabe destacar que el PAS solo cumple funciones de acompañamiento/asesor del proceso de escritura y oralidad. En ningún momento es responsable por el texto o los demás compromisos que los estudiantes elaboran.

Vale destacar que el concepto de tutoría fue avalado recientemente en estudios de CLABES, en modalidad individual y colectiva como una estrategia para disminuir el abandono escolar en el nivel superior, de Álvarez y Suárez (2016), por el acercamiento del profesor tutor con sus estudiantes, especialmente en el rescate de casos en riesgo inminente de abandono.

5. Evaluación

La evaluación de la primera fase está supeditada a los procesos educativos en los cuales el estudiante indígena participa; estos responden a un modelo pedagógico definido en virtud de los objetivos propuestos en el seminario. Para efectos de tomar en consideración una evaluación que no enfatice en aspectos medibles, cuantificadores o enjuiciadores, se ha pensado en una evaluación que vincule de manera directa al estudiante en su propio proceso formativo. De esta manera la evaluación es dialéctica (condición freiriana) y se asume desde el reconocimiento del ser y del saber.

La evaluación ha de ser consecuente con el proceso formativo. Los modelos tecnológicos en los que nos movemos habitualmente tienden a provocar una planificación de la enseñanza parcelada, al estilo del “cadavre exquis” de Magritte (dibujo realizado entre varios autores, habitualmente de una figura humana, partiendo de una hoja de papel doblada en abanico que impide ver la parte realizada por los demás). Este dibujo magrittiano provoca partes independientes con sentido, pero que, una vez vistas en conjunto, muestran una persona habitualmente esperpéntica. Este mismo problema sucede habitualmente con los procesos formativos universitarios. Se plantea una enseñanza en modelos que, pretendiendo ser innovadores, facilitan la participación del estudiante, el trabajo en colaboración, la primacía del proceso sobre el producto, etc. Pero el último doblez del dibujo, en el que ubicamos la evaluación, se plantea desde modelos tradicionales, donde prima el examen tradicional, adornados con lentejuelas innovadoras (participación, trabajo individual, trabajo de grupo, autoevaluación, etc). Nuestra apuesta de un proceso basado en la colaboración y el traslado de la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, nos obliga a

²¹¹ Par Académico Solidario es el estudiante practicante de la Licenciatura en Humanidades, lengua Castellana que acompaña en el proceso de escritura a los estudiantes indígenas de la Escuela de Nutrición.

desembocar en un último doblez basado en la autoevaluación (Trigueros, Cervantes y De la Torre, 2012).

Con base en los anteriores aspectos, hemos implementado la siguiente rúbrica de evaluación, la cual integra variables propias del proceso de escritura. Siguiendo el modelo de Paul Diederich se organiza la información en las variables Mérito general y de Mecánica para, desde ellas, evaluar las fortalezas, los aspectos a mejorar y establecer el respectivo plan de mejoramiento sobre la producción escrita y oral de los estudiantes.

6. Resultados

Este tipo de cursos favorecen a la estancia en la U, si el docente tiene en cuenta el tipo de aprendizaje empleado por cada estudiante, ya que no hay una forma de aprendizaje única, sino que cada uno de los indígenas, como los estudiantes no indígenas, suele sentirse más cómodo con un estilo de aprendizaje u otro. Es muy común encontrar que, aunque lleva más tiempo, a algunos les resulta más fácil aprender si la información es gráfica, que las explicaciones tengan por lo menos algunas fotografías o imágenes, luego realizar ejercicios prácticos relacionados con el tema y que el docente haga la revisión de ellos, para finalmente dar la realimentación. Sin embargo, en el curso, hubo estudiantes a quienes se les facilitaba aprender leyendo y a otras haciendo discusiones de interés. En consecuencia, aunque pueden ser varios estudiantes hasta de un mismo grupo indígena eso no significa que todos presenten las mismas habilidades o dificultades, por tanto, para garantizar que haya aprendizaje por parte de cada estudiante, es necesario partir de cada forma de aprender y abordarle desde allí.

Los estudiantes lograron niveles de mejoramiento diferenciales, pero algunos de los exhibidos apuntan a la lectura, otros a la escritura y algunos a la oralidad; aspectos varios se dejan evidenciar, como el nivel de comprensión coherente con un mejor rendimiento académico:

Pude mejorar la manera de comprender un mensaje al leer un documento bien sea del tipo académico, literatura u otros, partiendo de la idea de que todo tipo de pensamiento y argumento es válido, esto me permite identificar rápidamente la idea principal del texto, la opinión del autor y hacer resúmenes y conclusiones más coherentes y completas, esto si se ha evidenciado en mi desempeño en materias en las que debo leer mucho pues ya no debo leer tantas veces la misma idea para comprenderla.

Para mi estos cursos me sirvieron mucho ya que despertaron en mi aspectos ocultos los cual debía mejorar como el de participación, aprender a interpretar y a leer bien Lecturas largas, comprensión de textos y dejar de por si miedos por ejemplo en mi caso yo era muy tímida y no me gustaba participar en público no tanto por el miedo de no saber sino por el miedo de equivocarme al frente de otras personas que ellas ser burlen de mí, algo que deje atrás y hoy en día participo mucho en clases ya deje esos complejos.

También la oralidad aportó a algunos estudiantes para superar sus limitaciones académicas, como ilustra el siguiente testimonio:

“personalmente considero que mis habilidades de comunicación mejoraron muchísimo, pues me puedo desenvolver más a la hora de hablar en público, sentirme más en confianza y mejor dominio de los temas a presentar. Pude notar como en el semestre pasado mi desempeño académico mejoro y para evidencia subí mi promedio, también en las notas de exposición logré obtener mejores resultados ya que tenía más léxico que permitía desenvolverme a la hora de exponer”.

Hubo aspectos que no lograron mejorarse por parte de algunos y entre ellos se destaca la escritura, principalmente la redacción y la ortografía. Es válido reconocer que por parte de algunos estudiantes hubo algunas fallas en el método utilizado porque el acompañamiento no fue suficiente y por ello no se alcanzaron los niveles esperados.

Me hubiera gustado mejorar mi escritura, ortografía, uso de conectores, mejorar la expresión de ideas.

... hicimos un ejercicio de escritura donde se señalaron nuestros errores pero no se nos indicó cómo corregirlos, me gustaría un acompañamiento mayor en los procesos de escritura donde el estudiante repita el ejercicio en compañía del profesor o Par solidario donde se vayan corrigiendo estos errores para que el estudiante aprenda otras formas y técnicas y no los vuelva a cometer.

Considero que este tipo de programas si benefician en gran medida la permanencia en la universidad, mejorar nuestras habilidades comunicativas nos permite obtener mejores resultados académicos, aumentar nuestra comodidad en la universidad y nos brinda herramientas para desenvolvernos más fácilmente en todo tipo de contextos.

7. Conclusiones

- La permanencia en la U y en el programa académico depende en gran medida de las competencias lectoescriturales y la expresión oral de los estudiantes indígenas. Cualquier esfuerzo en tal sentido, debe ser propiciado por los diferentes programas académicos con un gran enfoque diferencial, esto es, apuntando a reconocer las capacidades, las potencialidades y limitaciones de los estudiantes, según su propia historia comunicativa y académica. Las inteligencias múltiples, así como las estrategias de aprendizaje, deben tenerse en cuenta al momento de elaborar proyectos de este tipo, y estar direccionando las estrategias de enseñanza.
- El método de apadrinamiento por parte de los pares académicos, PAS, fue visto positivo por los estudiantes indígenas si sus productos son realimentados por el profesor tutor, e insuficiente, cuando este proceso no se da, pues dicha estrategia les facilita el poder relacionar la teoría y la práctica lectoescritural, así como de expresión oral.
- El relacionamiento efectivo en cadena entre un tutor temático o disciplinar y uno lingüístico, en modo de cotutor o de PAS, puede ser de alta efectividad por su pertinencia.

8. Referencias

- Álvarez, L; Suárez, M A (2016). La tutoría individual y colectiva: una estrategia para disminuir el abandono escolar en el nivel superior. **Congresos CLABES**, [S.l.]. Extraído desde: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/971/997>>.
- Bravo, R. R. (2008). La pedagogía crítica. Folios N 28. Extraído desde <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09>
- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo xxi.
- Freire, P. (2001). Pedagogía de la indignación. Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista signos*, 42(69), 107-127.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160
- Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E. y De la Torre Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación / The assessment in the university classroom: from traditional review to self-assessment. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 12 (47) pp. 473-491 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artevaluacion303.htm)

ABANDONO DE ESTUDIOS Y EQUIDAD EDUCATIVA: UN ANÁLISIS EMPÍRICO APLICADO A GRUPOS POBLACIONALES EN EL CASO COLOMBIANO 1998-2016

Línea Temática: Políticas nacionales e institucionales

Jorge Franco Gallego *

Ministerio Educación Nacional de Colombia – Universidad de La Salle
jfranco@mineducacion.gov.co

Resumen. El objetivo es profundizar en la comprensión de la relación o efecto que sobre la construcción de la equidad educativa tienen los esfuerzos de las instituciones de educación superior dirigidos a enfrentar el abandono de estudios. Se parte de una posición conceptual sobre la equidad fundamentada en el enfoque de capacidades y en la perspectiva de considerar el logro educativo como indicador de equidad. Desde tal posición, se destaca la importancia de la equidad en la graduación. La graduación - antítesis del abandono de estudios- es asumida como el logro educativo o meta inmediata de los esfuerzos para disminuir dicho abandono. ¿Existe tal relación entre los esfuerzos dirigidos a disminuir el abandono de estudios en educación superior y la equidad educativa?, ¿hay un aporte o efecto positivo de los primeros sobre la segunda?, ¿ese efecto es claro, directo y significativo o dudoso, distante y débil?, ¿cómo se concreta?, ¿cómo se puede pensar al respecto?, serían algunas de las preguntas sobre las cuales esta ponencia espera renovar y hasta enriquecer la reflexión. La parte empírica, -central en este trabajo-, utiliza información de 3.852.403 estudiantes matriculados en la educación superior colombiana entre los años 1998 y 2016 y desarrolla análisis a partir de grupos poblacionales construidos según las variables sexo, ingreso monetario del hogar al momento de acceder a la educación superior y nivel académico de los estudiantes al momento de ingresar a la educación superior. De esta manera el análisis se centra en grupos poblacionales que, históricamente, han sido sujetos de exclusión e inequidad (educativa y social). Dichos análisis comprenden estadísticas descriptivas y regresiones (logit) entre la graduación (como variable dependiente) y apoyos brindados por las instituciones de educación

*

Asesor Ministerio de Educación de Colombia; Doctorando en Educación y Sociedad Universidad de La Salle. Este documento constituye una reflexión derivada del proyecto de tesis doctoral “Equidad educativa desde el progreso en el rendimiento académico en las instituciones de educación superior en Colombia”, del mismo autor.

superior a los estudiantes (entre otras variables explicativas). Los resultados ofrecen evidencia empírica del efecto positivo, relevante y estadísticamente significativo de los mencionados apoyos sobre la graduación estudiantil. La principal conclusión, por lo menos la de naturaleza más general, es la priorización o posicionamiento que amerita el tratamiento del abandono de estudios en educación superior dentro de la política educativa, dado su contundente aporte a la equidad educativa y, por ende, a la transformación social.

Descriptores o Palabras Clave: Abandono de Estudios y Equidad, Graduación y Equidad, Apoyo Institucional y Graduación, Políticas sobre Abandono de Estudios.

1. Presentación, problemática y contexto

El abandono de estudios en la educación superior comporta diversas dimensiones y efectos (Arriaga, J. et al, 2011; Ambroggio, G. et al, 2013), a tal punto que descuidar su tratamiento contribuye significativamente a generar y fortalecer situaciones contrarias a los objetivos mismos de la educación. Así mismo, la sociogénesis o simple ocurrencia del abandono de estudios se asocia a múltiples factores determinantes (Villarreal, Y. et al, 2012; Garrido, S. et al, 2012; Acevedo, F. y Menni, G. 2015). En todo caso, la comprensión e intervención sobre el abandono de estudios implica la identificación de características o condiciones específicas de los estudiantes (Guzmán, C. et al, 2009), las cuales constituyen (por su naturaleza, por condiciones culturales, históricas o sociales) un riesgo, desventaja o limitación para la culminación exitosa de sus estudios.

Una buena parte de dichas condiciones o particularidades de los estudiantes guarda absoluta correspondencia con características propias de grupos sociales históricamente excluidos o marginados, no solamente de las oportunidades asociadas a la educación escolarizada o formal, sino incluso de otros ámbitos de la vida y de las posibilidades de desarrollo humano mismo. Dentro de esas condiciones comunes al abandono y a la exclusión están: bajo ingreso económico, limitado capital cultural de la familia, débil formación en niveles educativos previos a la educación superior, procedencia (ruralidad, dispersión geográfica, inmigración), sexo, pertenencia a una minoría étnica o religiosa, diversidad funcional (otrora denominada “discapacidad”).

Es evidente, -cuando menos no debería sorprender-, que las instituciones de educación superior colombianas, al enfrentar el abandono de estudios, están mitigando algunos factores correlacionados con la exclusión e inequidad sociales. Dados los ignominiosos niveles de exclusión e inequidad que presenta Colombia (no cabe otra valoración ateniéndose a los informes PNUD, 2015; CEPAL, 2016; Banco Mundial, 2016) y la importancia de la educación en general en la superación de tal

situación (Tilak, 2002; Calero et al, 2006; Gasparini, 2006; López, 2006), es valioso profundizar en el conocimiento del aporte que dichas instituciones están haciendo al propósito de avanzar hacia una sociedad más incluyente y equitativa.

Para el año 2015 Colombia presenta una tasa de abandono de estudios en educación superior cercana al 46% y una tasa de graduación del 34% (Ministerio de Educación de Colombia, SPADIES, 2016)²¹².

2. Objetivo

Aportar al análisis de la relación entre el tratamiento del abandono de estudios y la equidad educativa, a partir de la gestión que sobre dicho abandono realizan las instituciones de educación superior (en adelante IES) de Colombia.

3. Líneas teóricas / conceptos

Dada la riqueza conceptual²¹³ que existe sobre las categorías referenciadas en esta ponencia, es necesario presentar al menos muy sintéticamente algunas reflexiones y conceptos que dan cuenta del alcance, comprensión o perspectiva asumidos.

Por abandono de estudios puede entenderse toda desvinculación de los ideales asociados a la matrícula de una persona en un programa de educación superior²¹⁴. La graduación es un punto de referencia de un ideal académico, representa el éxito en la culminación de un nivel de estudios, un nivel de aprendizaje desarrollado que celebran tanto el individuo como la sociedad. De hecho, para efectos estadísticos o cuantitativos, el principal episodio sobre el cual se construyen mediciones sobre el abandono de estudios (algunas veces denominado imprecisamente “deserción estudiantil”) lo constituye la no graduación. La graduación puede considerarse antinomia del abandono de estudios. Por esta razón, el análisis empírico presentado en este documento utiliza datos relacionados con la graduación estudiantil. Esta

²¹² Se precisa que el 20% restante corresponde a estudiantes que aún están cursando estudios o que todavía no han abandonado el sistema; también incluye a estudiantes que han sido retirados por motivos disciplinarios, aunque el porcentaje es marginal, inferior al 1%.

²¹³ Riqueza conceptual que, lejos de significar ambigüedad o extravío, permite responder a la complejidad, a la variedad de situaciones que se presentan, en este caso, en la gestión y en la práctica educativa misma, por ejemplo, para responder en mejor manera a los “perfiles de abandono” que pueden manifestarse y construirse no solamente a nivel de estudiante.

²¹⁴ Universidad Nacional de Colombia-Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, 2003.

perspectiva, además, tiene como ventaja centrarse en los factores de éxito asociados a una intervención efectiva sobre el abandono de estudios²¹⁵.

Respecto del concepto de equidad educativa, es posible una aproximación a partir del enfoque de “libertades fundamentales” o “capacidades”²¹⁶, las cuales, según Sen, permiten a las personas “elegir su modo de vida, al cual valoran y tienen motivos para valorar” (Sen, 1979, 1999, citado por Formichella). Estas libertades fundamentales o capacidades constituyen el ámbito que debe priorizarse en los esfuerzos por lograr igualdad y desarrollo humano, pues Sen parte de reconocer que todas las personas son desiguales, diferentes. A partir de este razonamiento, la equidad puede entenderse como el propósito de desarrollar una igualdad en una dimensión fundamental, ordenadora y hasta legitimadora de las demás desigualdades (Fitoussi y Rosanvallón, 1996). ¿Cuál es o debe ser esa igualdad “fundamental” en el ámbito educativo? Néstor López (López, 2006) argumenta que la equidad educativa debe construirse a partir de la búsqueda de la igualdad, tanto en los logros educativos a nivel de educación media como en las oportunidades a una educación superior: Un sistema educativo es equitativo si además de proveer los conocimientos básicos establecidos (generalmente propios de la educación básica y media) garantiza igualdad de oportunidades frente al acceso a la educación superior. La búsqueda de esta igualdad fundamental es la equidad educativa. Siguiendo este razonamiento, y dado el concepto antes expresado sobre la graduación, en este documento se considera que se construye equidad educativa cuando se realizan esfuerzos y se logran resultados en cuanto a niveles similares de graduación entre todo tipo de estudiantes, sin importar su caracterización (condiciones biológicas, académicas, socioeconómicas, culturales o de cualquier otro tipo).

Con relación a los esfuerzos o apoyos de las IES colombianas dirigidos a disminuir el abandono de estudios, la información y por consiguiente la respectiva conceptualización es tomada del Sistema para la prevención de la deserción en las IES SPADIES (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017), el cual considera tres tipos de apoyo a los estudiantes: académico, financiero y de otro tipo. Los apoyos académicos se orientan a mejorar los logros en el aprendizaje, como ejemplos están las monitorías, las nivelaciones, las tutorías (en todo caso, de tipo académico). Los apoyos financieros contribuyen a cubrir en alguna medida limitaciones en el ingreso monetario o capacidad de pago del estudiante, pueden ser becas, descuentos, financiación de pago de matrícula, estímulos económicos por méritos académicos, deportivos o culturales, subsidios o aportes para cubrir alimentación, residencia o

²¹⁵ Legado de la psicología para el diseño de estrategias de disminución del abandono de estudios que siempre es útil tener presente.

²¹⁶ Este reconocido enfoque, desarrollado también por autoras como Martha Nussbaum, constituye fuente principal de la discusión actual sobre desarrollo humano

transporte. Los apoyos de otro tipo, son, por defecto, los que no entran en las anteriores categorías: Asesoría individual (consejería, acompañamiento psicológico o psicoacadémico), acompañamiento a estudiantes en conductas de riesgo (como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados, violencia), fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación (técnicas de estudio, responsabilidad, madurez).

4. Metodología y resultados

Revisión documental, estadísticas descriptivas e inferenciales, particularmente en la línea de los modelos de regresión logit. La base de datos utilizada contiene 5,624,836 estudiantes matriculados en la educación superior colombiana dentro del período 1998 - 2016. De ellos, 2,102,371 abandonaron sus estudios, 1,772,433 están estudiando o aún no los abandonan y 1,750,032 se graduaron. De esta base de datos se utilizaron para el análisis los estudiantes graduados y los que abandonaron sus estudios (3.852.403).

Un primer análisis se efectuó a partir de los estudiantes pertenecientes a hogares con un ingreso monetario “bajo”, esto es, no superior a 500 dólares mensuales²¹⁷, quedando 1.417.512 estudiantes. De ellos, el 39% presenta graduación. Los que tuvieron apoyo institucional²¹⁸ presentaron un 48,2% de graduación, 16 puntos porcentuales más (si se quiere un 30% más) que los estudiantes que no tuvieron apoyo, cuya graduación fue del 32,6%. Tabla 1:

Tabla 1: Estudiantes de hogares con ingreso bajo, según graduación y apoyo institucional

Condición Estudiante	No recibe apoyo IES	Recibe apoyo IES	Total
No graduado	549.486 67,38%	311.798 51,79%	861.284 60,76%
Graduado	265.966 32,62%	290.262 48,21%	556.228 39,24%
Total	815.452	602.060	1.417.512

²¹⁷ La categoría “ingreso monetario bajo” del hogar del estudiante se construyó teniendo como criterio un máximo de dos salarios mínimos legales mensuales, esto es 1.475.434 pesos colombianos; tasa de cambio representativa en el mercado del 1 de septiembre de 2017: 2.948 pesos colombianos por dólar estadounidense.

²¹⁸ Apoyo institucional es cualquier tipo de apoyo de una institución de educación superior específicamente dirigido a disminuir el abandono de estudios, en los términos detallados en el apartado 3 “Líneas teóricas y conceptos”.

Al construir un grupo de análisis teniendo en cuenta, simultáneamente, ingreso monetario bajo del hogar del estudiante y un nivel académico bajo²¹⁹, se captura una mayor exposición, vulnerabilidad o riesgo de abandono de estudios. De esta manera, se obtuvieron 488.622 estudiantes. De ellos, el 31,7% presenta graduación. Los que tuvieron apoyo institucional presentaron un 37,7% de graduación, 10 puntos porcentuales más (si se quiere un 27% más) que los estudiantes que no tuvieron apoyo, cuya graduación fue del 27,6%. Tabla 2:

Tabla 2: Estudiantes de hogares con ingreso bajo y bajo puntaje Saber11, según graduación y apoyo institucional

Condición Estudiante	No recibe apoyo IES	Recibe apoyo IES	Total
No graduado	210.007	123.591	333.598
	72,38%	62,27%	68,27%
Graduado	80.140	74.884	155.024
	27,62%	37,73%	31,73%
Total	290.147	198.475	488.622

Al seleccionar solamente las mujeres del anterior grupo de estudiantes tenemos 268.482 estudiantes. De ellas, el 32,7% presenta graduación. Las que tuvieron apoyo institucional presentaron un 42,2% de graduación, 17 puntos porcentuales más (si se quiere un 40% más) que las estudiantes que no tuvieron apoyo, cuya graduación fue del 25,4%. Tabla 3:

Tabla 3: Estudiantes mujeres con ingreso bajo y bajo puntaje Saber11, según graduación y apoyo institucional

Condición Estudiante	No recibe apoyo	Recibe apoyo	Total
No graduado	113.553	67.167	180.720
	74,59%	57,79%	68,27%
Graduado	38.693	49.069	87.762
	25,41%	42,21%	32,69%
Total	152.246	116.236	268.482

Aplicando estadística inferencial, específicamente regresiones tipo logit (ver Apéndice “Modelo Logit utilizado”) a la relación entre los factores antes mencionados y la graduación (como variable dependiente) obtenemos los siguientes resultados:

²¹⁹ La categoría “nivel académico bajo” se construyó teniendo en cuenta el tercil inferior de los puntajes de los estudiantes en las pruebas Saber11. Saber11 es la prueba de Estado a la educación media. Constituye un indicador de las condiciones académicas de los estudiantes de manera previa a su acceso a la educación superior en Colombia.

Entre los estudiantes de ingreso monetario bajo hay evidencia estadísticamente significativa para afirmar que los estudiantes que reciben apoyo de las IES tienen un 17,5% más de probabilidad de graduarse que aquellos que no reciben tal apoyo. Tabla 4:

Tabla 4: Regresión del apoyo IES sobre la graduación entre estudiantes de bajo ingreso monetario

VARIABLES	Graduado	VARIABLES	Graduado mfx dydx
Apoyo institucional	0,712***	Apoyo institucional	0,175***
Observations	1.064.090	Observations	(0,000980)
z-statistics in parentheses		Standard errors in parentheses	
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1		*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1	

Entre los estudiantes que presentan simultáneamente ingreso monetario bajo y bajo nivel académico hay evidencia estadísticamente significativa para afirmar que quienes reciben apoyo de las IES tienen un 13% más de probabilidad de graduarse que aquellos que no reciben tal apoyo.

Tabla 5:

Tabla 5: Regresión del apoyo IES sobre la graduación con estudiantes de bajo ingreso monetario y bajo nivel académico

VARIABLES	Graduado	VARIABLES	mfx dydx
Apoyo institucional	0,555*** (79,37)	Apoyo institucional	0,130*** (0,00164)
Observations	365.132	Observations	365.132
z-statistics in parentheses		Standard errors in parentheses	
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1		*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1	

Graduado

Entre las estudiantes (mujeres) de ingreso monetario bajo y bajo nivel académico hay evidencia estadísticamente significativa para afirmar que quienes reciben apoyo de las IES tienen un 20,2% más de probabilidad de graduarse que aquellas que no reciben tal apoyo. Tabla 6:

Tabla 6: Regresión apoyo IES sobre la graduación estudiantes mujeres de bajo ingreso monetario y bajo nivel académico

VARIABLES	Graduado	VARIABLES	Graduado mfx dydx
Apoyo institucional	0,860*** (91,63)	Apoyo institucional	0,202*** (0,00164)
Observations	202.586	Observations	202.586
z-statistics in parentheses		Standard errors in parentheses	
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1		*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1	

Apoyo institucional	0,202*** (0,00217)	Standard errors in parentheses *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1
Observations	202.586	

5. Contribuciones/Conclusiones

La graduación es un logro académico asociado a un nivel educativo y, dado que la equidad puede construirse mediante la búsqueda en la igualdad en el logro educativo, es válido analizar la construcción de la equidad educativa mediante la igualdad en la graduación en educación superior.

La evidencia empírica permite confirmar, tanto desde la estadística descriptiva como desde la estadística inferencial, que hay un efecto positivo, relevante y estadísticamente significativo de los apoyos de las IES -específicamente dirigidos a disminuir el abandono de estudios-, sobre la graduación estudiantil.

Dicho efecto se manifiesta distinguiendo particularidades de los estudiantes que están estrechamente relacionadas con la equidad educativa, tales particularidades pueden corresponder a factores que desde lo socioeconómico, lo cultural o lo histórico se asocian a exclusión social

Los apoyos de las IES dirigidos a enfrentar el abandono de estudios, -y por ende a aumentar la graduación- de determinados grupos poblacionales-, no solamente se justifican, sino que deben fortalecerse desde las políticas de las instituciones de educación superior.

El tratamiento del abandono de estudios en educación superior amerita priorización dentro de la política educativa nacional dado su aporte a la equidad educativa y, por ende, a la transformación social, máxime en las condiciones de inequidad del contexto colombiano.

Apéndice “Modelo Logit utilizado”

El modelo utilizado en el apartado 4. Metodología es:

$$Y_i = \frac{1}{1 + e^{-a - b_k X_{ki}}} + e_i$$

Donde Y_i es la variable dependiente dicótoma, toma valor de 1 si el estudiante se gradúa y 0 si no se gradúa. X_{ki} representa el vector de variables independientes o explicativas de la graduación. Además de la variable apoyo (apoyo brindado a los estudiantes por las IES), las demás variables explicativas de la graduación utilizadas en las regresiones son: sexo (masculino o femenino), madre del estudiante con educación superior, número de hermanos del estudiante, nivel en prueba SABER11 (nivel académico previo al ingreso a la educación superior: alto, medio o bajo), ingreso del hogar del estudiante y estrato (se asocia a las condiciones de la vivienda y al acceso a servicios públicos domiciliarios básicos, tales como energía, alcantarillado, aseo).

Los resultados completos para la regresión de la Tabla 4, así como para sus efectos marginales son:

VARIABLES	Graduado	VARIABLES	spa_egraduado mfx dydx
Apoyo institucional	0.712*** (175.7)	Apoyo	0.175*** (0.000980)
spa_sexo	0.266*** (65.79)	spa_sexo	0.0656*** (0.000994)
Madre con Educacion Superior	0.126*** (20.49)	Edumadresup	0.0314*** (0.00154)
spa_numhermanos_icfes	-0.0250*** (-18.78)	spa_numhermanos_icfes	-0.00618*** (0.000329)
Medio nivel en prueba Saber 11	0.268*** (54.74)	Icfesmedio	0.0665*** (0.00121)
Alto nivel en prueba Saber 11	0.701*** (137.8)	Icfesalto	0.173*** (0.00124)
Estrato 2	0.112*** (22.33)	estrato2	0.0276*** (0.00123)
Estrato 3	0.0808*** (12.05)	estrato3	0.0200*** (0.00166)
Observations	1,064,090	Observations	1,064,090

z-statistics in parentheses
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Standard errors in parentheses
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Los resultados completos para la regresión de la Tabla 5, así como para sus efectos marginales son:

VARIABLES	Graduado	VARIABLES	spa_egraduado mfx dydx
Apoyo institucional	0.556*** (79.37)	Apoyo	0.130*** (0.00164)
spa_sexo	0.0757*** (10.84)	spa_sexo	0.0176*** (0.00162)
Madre con Educacion Superior	0.0736*** (6.216)	Edumadresup	0.0172*** (0.00279)
spa_numhermanos_icfes	-0.0120*** (-5.755)	spa_numhermanos_icfes	-0.00278*** (0.000483)
Estrato 2	0.0886*** (10.69)	estrato2	0.0206*** (0.00192)
Estrato 3	0.0664*** (5.990)	estrato3	0.0155*** (0.00260)
Constant	-0.832*** (-71.87)	Observations	365,132
Observations	365,132		

z-statistics in parentheses
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Standard errors in parentheses
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Los resultados completos para la regresión de la Tabla 6, así como para sus efectos marginales son:

VARIABLES	Graduado
Apoyo institucional	0.860*** (91.63)
Madre con Educacion Superior	0.178*** (11.20)
spa_numhermanos_icfes	-0.0298*** (-10.58)
Estrato 2	0.182*** (16.10)
Estrato 3	0.234*** (15.68)
Constant	-0.933*** (-61.73)
Observations	202,586

z-statistics in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

VARIABLES	spa_egraduado mfx dydx
Apoyo	0.202*** (0.00217)
Edumadresup	0.0425*** (0.00385)
spa_numhermanos_icfes	-0.00700*** (0.000662)
estrato2	0.0427*** (0.00265)
estrato3	0.0559*** (0.00362)
Observations	202.586

Standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.

Agradecimientos

Profundos agradecimientos a Jairo Isaza Castro, Director de Tesis doctoral, docente e investigador de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia) y a Enrique Navarro Asencio, docente e investigador de la Universidad Complutense de Madrid (Madrid, España), por sus recomendaciones para la elaboración de este artículo. Y, ante todo, a Julieth Monsalve Silva, consultora independiente, quien actualmente labora para Colciencias (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia), por la labor de manejo de datos y estadística, al punto que puede considerarse coautora de este artículo.

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. *V CLABES. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L1_Ponencias/5_CLABES_paper_23.pdf
- Ambroggio, G., Coria, A. y Saino, M. (2013). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. En Arriaga, J. y otros (Comp.). *III CLABES. Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior* (pp. 402-412). Recuperado de http://clabes-alfaguia.org/clabes-2013/docs/Libro_de_Actas_III_CLABES.pdf
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A. y Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos mas fácilmente. En Arriaga, J. y otros (Comp.). *I CLABES. Primera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior* (pp. 33-42). Recuperado de http://clabes-alfaguia.org/clabes-2011/docs/0_LIBRO_COMPLETO.pdf
- Banco Mundial. (2016). Informe anual 2016 del Banco Mundial. Washington, DC.: Banco Mundial. doi: 10.1596/978-1-4648-05813.
- Calero, J., Escardíbul, J. y Mediavilla, M. (2006). Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América Latina, Boletín No. 5 SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Buenos Aires (IIPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Buenos Aires. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/boletin_05.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2016). Panorama Social de América Latina 2015. Santiago: Autor. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/4/S1600175_es.pdf
- Garrido, S., Arrieta, M. y Vallejos, M. (2012). Deserción en la Universidad de Santiago de Chile. En Arriaga, J. y otros (Comp.). *II CLABES. Segunda conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior* (pp. 73-82). Recuperado de http://clabes-alfaguia.org/clabes-2012/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf

- Gasparini, L. (2006). La distribución del ingreso: un breve resumen de tres décadas. *Económica*, LII(1-2). Recuperado de: http://economica.econo.unlp.edu.ar/documentos/20081127034252PM_Economica_547.pdf
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Gallón, E., Gómez, K., y Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf
- Fitoussi, J. y Rosanvallón, P. (1996). *La era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, 35, 1-36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789001>
- López, N. (2006). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia. Informe sobre permanencia y graduación, 2016. SPADIES. (2017). Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-357549_recurso_3.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2015). Educación de calidad: para una ciudad y un país equitativo. Bogotá: Autor. Recuperado de: <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/poverty/educacion-de-calidad--para-una-ciudad-y-un-pais-equitativos.html>
- Tilak, J. (2002). Education and Poverty. *Journal of Human Development*, 3(2), 191-207. doi:10.1080/14649880220147301
- Villarreal, Y., Castillo, S., Griffin, Y. y Rodríguez, K. (2012). Aproximación al estudio de los factores que inciden en el abandono de las asignaturas virtuales en la Universidad Tecnológica de Panamá. En Arriaga, J. y otros (Comp.). *I CLABES. Primera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior* (pp. 175-181). Recuperado de http://clabes-alfaguia.org/clabes-2011/docs/0_LIBRO_COMPLETO.pdf

ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE BECAS PARA ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SU IMPACTO EN LA INSERCIÓN Y PERMANENCIA AL NIVEL SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA “BENITO JUÁREZ” DE OAXACA.

Línea Temática: Articulación de la Educación Superior con la Enseñanza Media.

Oropeza Blanca

Morán Alma

Luna Josué

Guzmán Blanca

García Keyla

gamek_24@hotmail.com

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca-MÉXICO

Resumen. El problema del abandono escolar depende de diversos factores que requieren un arduo trabajo de parte de las autoridades educativas y la creación permanente de políticas públicas que permitan al estudiante continuar con sus estudios, para facilitar el tránsito del nivel medio superior al superior, siendo una de las principales causas del abandono escolar la falta de recursos económicos. Para tal efecto, en el año 2008 la Subsecretaría de Educación Media Superior operaba los siguientes programas: el Programa Nacional de Becas para la retención de Estudiantes de Educación Media Superior y el Programa Nacional de Becas de Excelencia Académica, siendo unificado en el 2009 como Programa de Becas de Educación Media Superior. La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), en consonancia con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013 – 2018 del gobierno federal, han incrementado los apoyos económicos a jóvenes en situación de desventaja económica o vulnerabilidad, ofertando diversas becas a los estudiantes de nivel medio superior, las cuales consisten en apoyos monetarios que son entregados bimestralmente y clasificados como: beca para la continuación de estudios (antes denominada de ingreso, permanencia, para hijos de militares, egresos y militares permanentes) beca de excelencia, beca de manutención, reinserción, transporte, beca contra el abandono escolar y Prospera (esta última era considerada solamente para enseñanza media superior y a partir del 2016 se otorga a nivel superior). En esta investigación de corte cuali-cuantitativo, se refleja la alta complejidad social existente, proyectada en la presencia de familias en situación de pobreza, las cuales deben acceder a fuentes de financiamiento alternativo, tal como las becas mencionadas, para la continuación de estudios y evitar así el abandono escolar. Sin embargo, se considera que no existen las oportunidades de becas suficientes, además que no llevan una continuidad para vincularlos a nivel superior, ya que cambian en formato y tipo de apoyo, a reserva de la reciente inclusión en el año 2016 de la beca Prospera, la cual se

otorgó a estudiantes de primer año de licenciatura con un apoyo económico de \$11,000 pesos mexicanos (aprox. \$586 USD) durante un año de agosto-2016 a septiembre-2017.

Descriptor o Palabras Clave: Abandono escolar, Programa de becas, Continuidad de estudios, Políticas públicas.

1. Antecedentes

El problema del abandono escolar es una realidad multifactorial, que requiere innovar continuamente las estrategias del trabajo educativo. El abandono escolar es un factor determinante en los índices de eficiencia terminal y afecta la educación media superior y superior del país. En el año 2008 la Subsecretaría de Educación Media Superior operaba los siguientes programas: Nacional de Becas para la retención de estudiantes de Educación Media Superior (no beneficiados por otros programas) y el Nacional al de Becas de Excelencia Académica. Sin embargo, con la finalidad de unificar los criterios nacionales para el otorgamiento de becas de este nivel educativo, a partir del ejercicio 2009 se fusionaron para constituir el programa de Becas de Educación Media Superior.

2. Fundamentación

El Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación. Así mismo, desde 2012 se estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior en nuestro país, lo que significa en términos generales que el Estado Mexicano se compromete a procurar las condiciones materiales, legislativas, de infraestructura y de personal humano para garantizar el acceso de la población entre los 15 y los 18 años a este nivel educativo. En términos particulares, sin embargo, los problemas se muestran difíciles de enfrentar.

¿Cómo garantizar el acceso igualitario en un país de condiciones radicalmente desiguales? ¿Cómo brindar atención a la población estudiantil proveniente de grupos indígenas, cuya lengua materna no es el idioma español? ¿Qué apoyos económicos son necesarios para la permanencia en las aulas y a quiénes se les ha de otorgar?

El Plan Nacional del Desarrollo 2013-2018 (PND) señala en su Meta Nacional 3, un México con educación de calidad, numeral III.2. "Plan de Acción: articular la educación, las ciencias y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera", que para garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, se deberán ampliar las posibilidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población y que esto requiere de incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja y vulnerabilidad. En el marco de dicha meta el PND prevé en su objetivo 3.1. "Desarrollar el Potencial Humano de los Mexicanos con Educación de Calidad", además establece entre otras, las siguientes líneas de acción:

- Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de la educación media superior y superior.
- Propiciar la creación de un sistema nacional de becas para ordenar y hacer viables los esfuerzos exigidos para universalizar los apoyos entre los jóvenes provenientes de familias de bajos recursos.

- Aumentar la proporción de jóvenes en situación de desventaja que transitan de la secundaria a la educación media superior y de ésta a nivel superior con apoyo de los programas de becas.
- Diversificar las modalidades de becas para apoyar a los estudiantes con necesidades especiales y en situación de vulnerabilidad.

La convocatoria para obtener el beneficio de estas becas la emite la Coordinación del Programa de Becas de la Subsecretaría de Educación Media Superior (CBSEMS), que tiene el reto de lograr ampliar las oportunidades educativas para los alumnos que cursan la educación media superior en México, provenientes de los sectores socioeconómicos más desprotegidos con la posibilidad de acceder a una beca.

La cobertura del programa es a nivel nacional y aplica en las 32 entidades federativas de los Estados Unidos Mexicanos, que ofrece los apoyos a los participantes del Programa.

3. Problemática detectada

De acuerdo con el diagnóstico que llevó a cabo la Subdirección de Educación Media Superior de la UABJO y la Coordinación de Tutorías de la Preparatoria núm. 7, sobre el ingreso y permanencia de los estudiantes del año 2010 a la fecha, se observa que el menor índice de abandono es del 25%, siendo el más alto el año 2012, con un 53%²²⁰, es decir, más de la mitad de la población estudiantil. De los antecedentes detectados sobre el ingreso y/o permanencia de nuestros estudiantes, se ubicaron las siguientes situaciones recurrentes: problemas familiares, drogadicción, pandillerismo, embarazos no deseados, falta de acceso a la tecnología e internet. Asimismo se detectó en un 80% de la población estudiantil el factor económico asociado a la marginación lingüística y étnica, ya que la mayor parte de nuestros estudiantes provienen de familias de bajos recursos donde la mayoría de las veces solo el primer integrante de la familia tiene la oportunidad de cursar el nivel superior.

3.1 Objetivo

Analizar el programa de becas de nivel medio superior y acceso al nivel superior, para medir su impacto en el ingreso y permanencia de los estudiantes, en la continuación de su formación universitaria.

3.2. Desarrollo

Al emprender el estudio de los factores asociados al abandono escolar, es fundamental identificar una metodología que permita comprender las relaciones multi-causales del rendimiento académico, el cual ha sido estudiado por diferentes enfoques teóricos y metodológicos. “Usualmente, se aplican dimensiones teóricas que incluyen variables del orden personal, sociodemográfico, institucional, pedagógicas y, en menor intensidad, se aborda según el nivel socioeconómico (Garbanzo, 2014, 121). En la investigación que se presenta se recurrió a la identificación de variables de orden institucional y socioeconómico, ya que pertenecen a la dimensión de los recursos otorgados a los estudiantes en situación económica desfavorable para la permanencia

²²⁰ Dato proporcionado por la Dirección de Servicios Escolares de la UABJO, de acuerdo a la matrícula registrada.

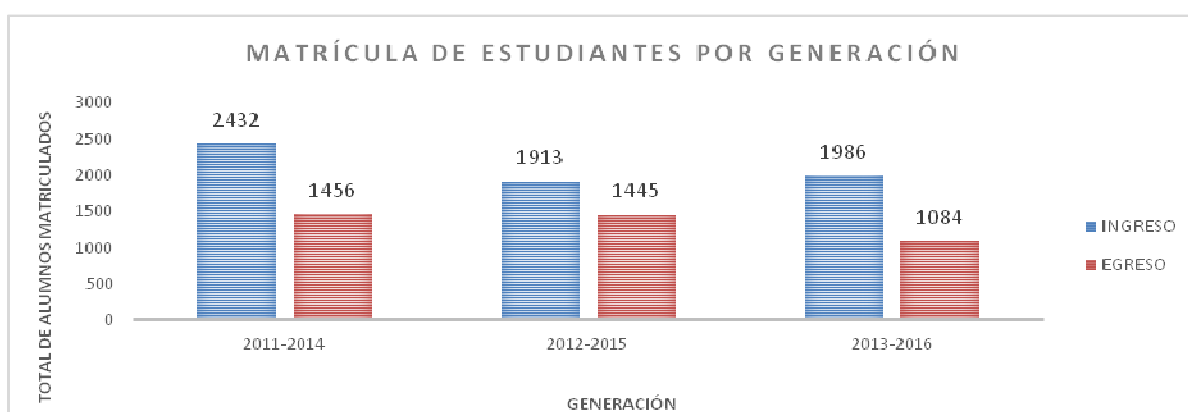
en sus estudios. Como señala Garbanzo (2014, 127), son variados los casos en que se afirma que los aspectos de orden socioeconómico influyen de manera significativa en el rendimiento académico del estudiantado. Esta asociación favorece mayores o menores posibilidades en los recursos didácticos requeridos para un óptimo rendimiento académico. Definitivamente, información asociada con el nivel socioeconómico les permite a las universidades tomar medidas para favorecer, de esta forma, el rendimiento académico. La presente investigación aplicó técnicas de recolección y análisis cuantitativo de datos provenientes de plataformas institucionales (SICE, Gobierno Federal), al mismo tiempo que utilizó los cuestionarios diagnósticos de ingreso que requisitan los estudiantes en los planteles de bachillerato de la UABJO, relacionando el rendimiento académico como variable dependiente con una serie de variables independientes: becas otorgadas, ingreso al bachillerato, egreso del bachillerato, ingreso al nivel superior, ampliación y reducción del número de becas. El programa de becas tiene como objetivo primordial el contribuir a la permanencia y al egreso de la población estudiantil, mediante el otorgamiento de becas a estudiantes de educación media superior y superior, con el fin de coadyuvar y ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre grupos sociales, que va dirigido a estudiantes del país en pobreza patrimonial, que inician o se encuentra cursando estudios en cualquiera de las instituciones de nivel medio superior y superior participantes en el programa²²¹. Es importante considerar que “la educación superior pública, por su naturaleza social, posee un compromiso con su estudiantado y, en forma especial, con aquellas poblaciones estudiantiles con bajas condiciones socioeconómicas” (Garbanzo, 2014, 121). Por ello las becas consisten en apoyos monetarios que son entregados bimestralmente, y clasificados como: becas para la continuación de estudios, beca de excelencia, beca de manutención, reinserción, transporte, beca contra el abandono escolar y Prospera (esta última era considerada solamente para enseñanza media superior y a partir del 2016 se otorga a nivel superior).

La UABJO se encuentra en un proceso de mejora de la calidad de la educación y de esta manera responde a exigencias no solamente estatales, sino también a las de la globalización y tecnologización de nuestra sociedad, a las cuales se ven abocados nuestros estudiantes y profesionales. En consecuencia, estos esfuerzos por la cualificación de la educación superior, deben estar dirigidos a posibilitar procesos y mecanismos que conduzcan a la eficiencia de las funciones y servicios que ofrece la Universidad, que contribuyan a la formación de profesionales que puedan responder a las demandas de una sociedad compleja y de un mundo laboral competitivo y exigente. Sin embargo, las instituciones de educación superior enfrentan actualmente un sin número de necesidades que impactan negativamente en la calidad esperada, tales como la inadecuada adaptación de los estudiantes al mundo universitario, así como el desempeño académico insatisfactorio de los mismos. A su vez, la situación

²²¹ Dato tomado de la página <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx>

económica que aqueja a nuestros estudiantes que provienen de las 8 regiones que componen el estado de Oaxaca, acrecienta o determina en muchos casos el abandono de los estudios.

A partir de la identificación de las principales causas de abandono estudiantil, categorizadas en ocho grandes factores: estructural, familiar, cultural, institucional, individual, económico, educativo y social (Aguilera & Jiménez, 2012; Vries, Arenas, Romero & Hernández, 2011; Salcedo, 2010; Donoso & Schiefelbein, 2007; Casillas, Cahín & Jacome, 2007), el presente análisis se desarrolló tomando como población de estudio las siete escuelas preparatorias de la Universidad y el Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración (BECA), quienes manejan el mismo plan de estudios a partir del año 2013, a excepción de una escuela preparatoria. De acuerdo al Sistema Institucional de Control Escolar (SICE) de la UABJO, en el nivel medio superior hubo una matrícula de ingreso en el 2014 de 2432 estudiantes, 2015 de 1913 y en el 2016 de 1084 estudiantes (Fig. 1).



estudiantes y en el 2016 de 1084 estudiantes (Fig. 1).

Fig. 1. Matrícula de alumnos por generación. Fuente: SICE-UABJO

Al inicio de cada ciclo escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite la convocatoria para que los estudiantes se registren en la plataforma y puedan postularse para los diferentes tipos de becas. Posteriormente, se emite el listado de los alumnos que fueron aceptados en cada una de las unidades académicas de la UABJO de acuerdo a las modalidades en las que solicitaron el apoyo. En la Fig. 2. Se muestra el tipo de becas que se ofertan en el Nivel Medio Superior con recursos federales y en la que se observa la cantidad de alumnos beneficiados durante el ciclo escolar 2014-2015. En este periodo se observa que el mayor número de alumnos becados, corresponde al programa “Prospera”

Así mismo, se oferta a nivel superior las becas de la Fundación UABJO con recursos que provienen de la Fundación Alfredo Harp Helú A. C.; en la Fig. 3, se observa que en el ciclo escolar 2014-2015 se ofertaron únicamente 50 becas.

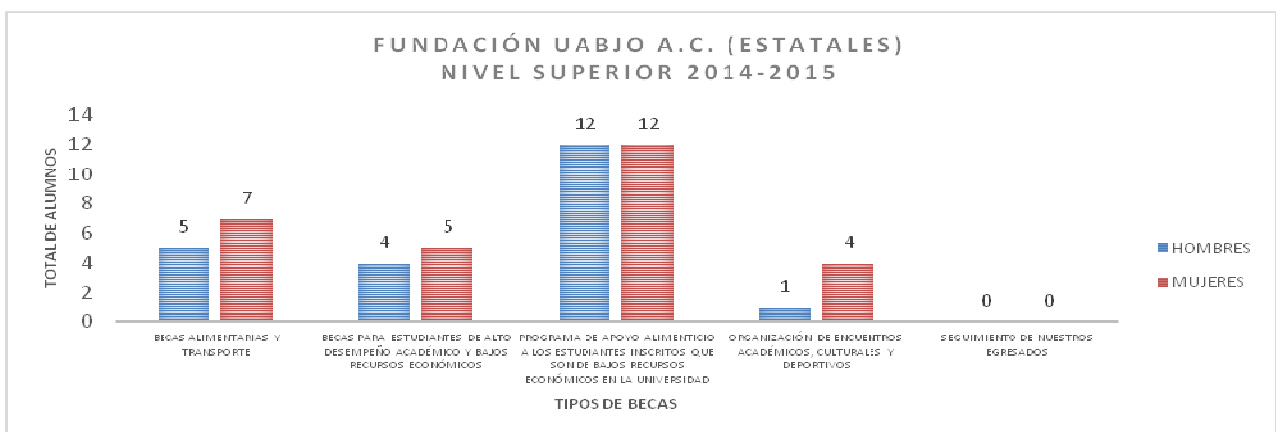
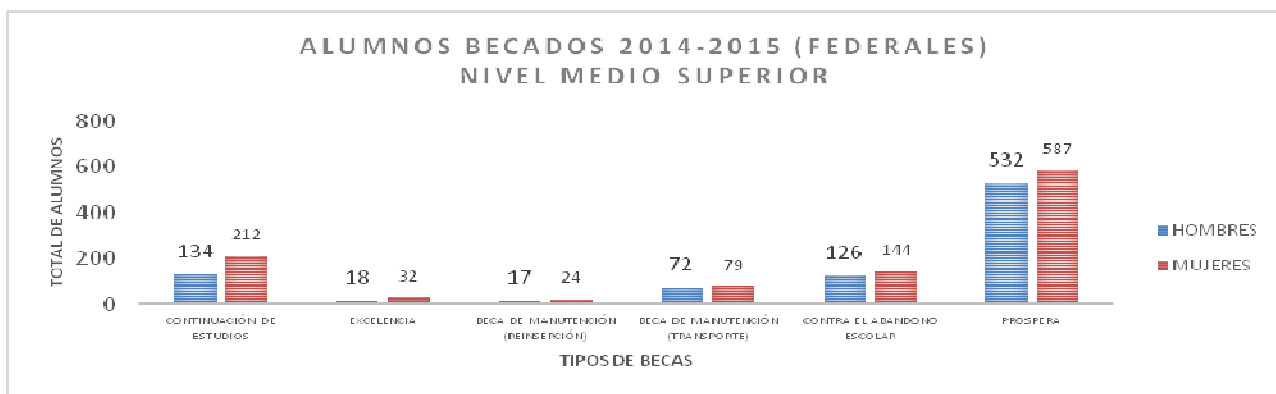


Fig. 2. Alumnos con becas federales en el nivel medio superior, periodo 2014-2015. Fuente: Sub-dirección de EMS-UABJO.

Fig. 3. Alumnos con becas de Fundación UABJO en el nivel superior, periodo 2014-2015. Fuente: Sub-dirección de EMS-UABJO.

En la Fig. 4 se observa que el incremento de alumnos que cuentan con algún apoyo de becas fue poco significativo, en este sentido, la beca que corresponde al programa “Prospera” sigue siendo la que tiene el mayor número de solicitudes aceptadas.

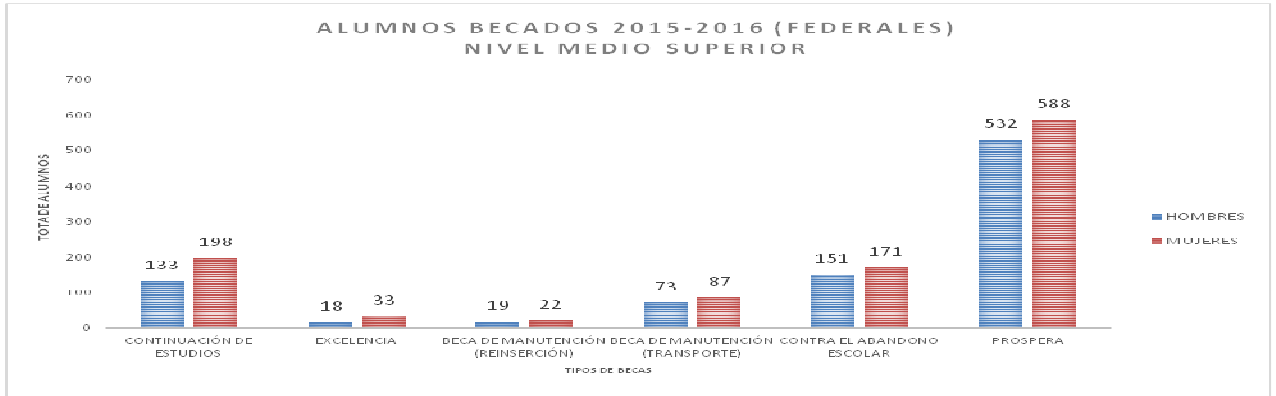


Fig. 4. Alumnos con becas federales en el nivel medio superior, periodo 2015-2016. Fuente: Sub-dirección de EMS-UABJO.

La Fundación UABJO es una asociación civil que también en el ciclo escolar 2015-2016 (Fig. 5), continuó ofertando becas mediante apoyos económicos, pero la cantidad de alumnos beneficiados sigue siendo muy selectiva.

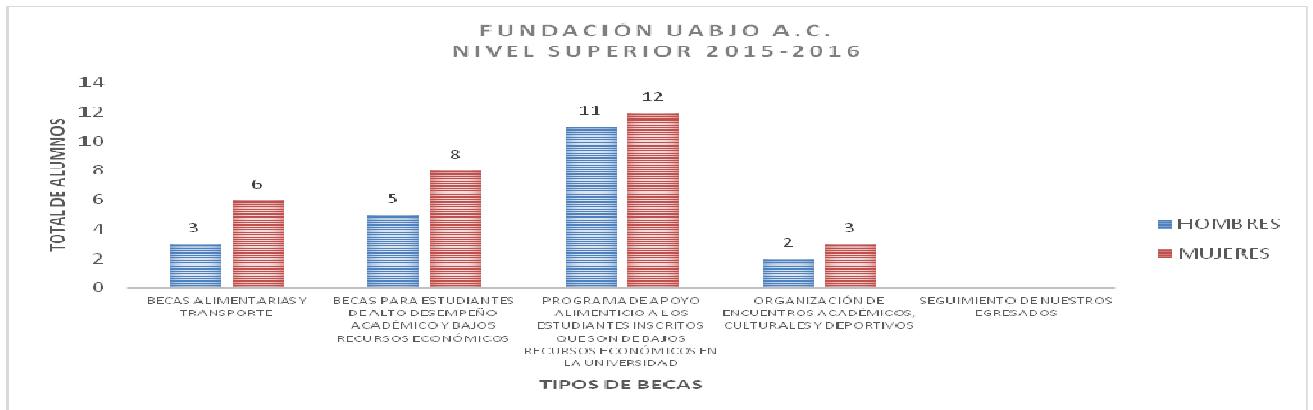
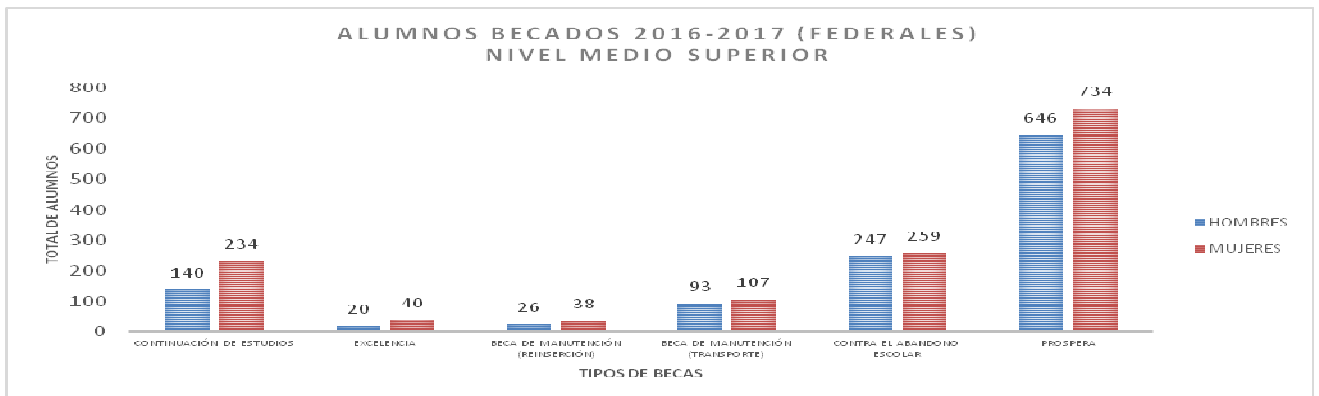


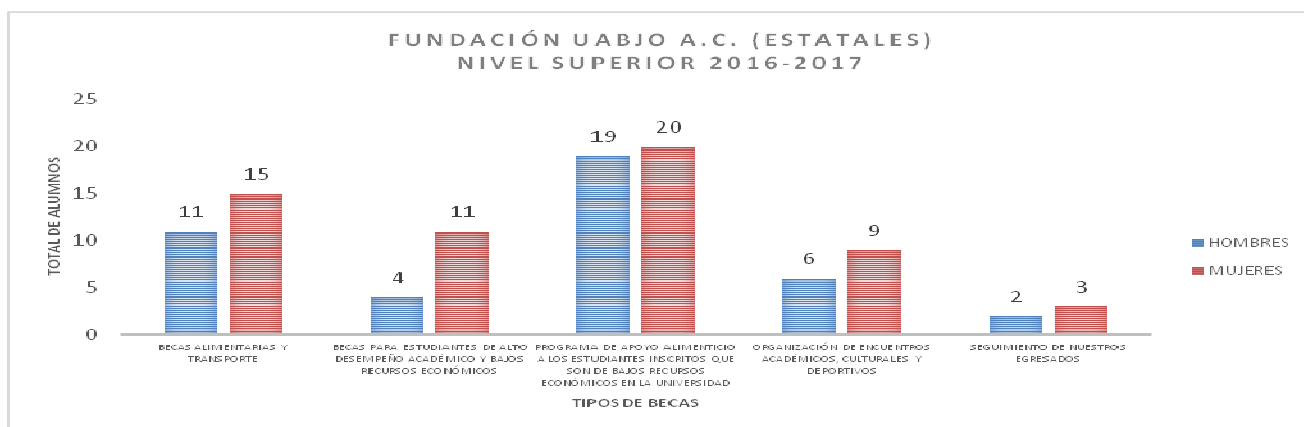
Fig. 5. Alumnos con becas de Fundación UABJO en el nivel superior, periodo 2015-2016. Fuente: Sub-dirección de EMS-UABJO.

En la fig. 6, se muestra un total de 1,380 estudiantes beneficiados con la beca Prospera, la cual representa una mayor cantidad de la población estudiantil que cuenta con este apoyo, mismo que a partir de este ciclo escolar se dará continuidad en el nivel



superior con lo que se pretende evitar el abandono de los estudiantes que ingresan a este nivel por causas económicas (Fig. 6).

Fig. 6. Alumnos con becas federales en el nivel medio superior, periodo 2016-2017. Fuente: Sub-dirección de EMS-UABJO.



Así mismo la fundación UABJO A.C. en el ciclo escolar 2016-2017, como se observa en la Fig. 7 se incrementó de 50 a 100 becas que benefician a igual número de estudiantes.

Fig. 7. Alumnos con becas de Fundación UABJO en el nivel superior, periodo 2016-2017. Fuente: Sub-dirección de EMS-UABJO

4. Conclusiones

Una función sustancial de las instituciones de educación superior es la evaluación de sus procesos académicos pero también administrativos y financieros, en relación al desempeño logrado por los estudiantes, entendiendo que la evaluación “puede entenderse de diversas maneras dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez de un objetivo, la rendición de cuentas por citar algunos propósitos” (Mora, 2004, p.2). El trabajo de seguimiento y evaluación de los apoyos institucionales a los estudiantes en contextos vulnerables permite medir los alcances de los programas gubernamentales y la correcta, inadecuada o insuficiente canalización de las instituciones educativas en sus políticas de combate al abandono. Por otro lado, la aplicación de las políticas públicas educativas tiende a ofrecer a la mayoría de la población estudiantil el acceso a becas en el nivel medio superior y, en casos específicos, la continuación de estudios al nivel superior. De esta forma, el abandono por razones económicas en el nivel medio superior ha descendido considerablemente como señalamos, siendo ya la más baja en los últimos años con un 25%. El estudio de este fenómeno en el nivel superior implica incorporar otros factores como son: una fuerte yuxtaposición de criterios políticos y académicos en la gestión de becas, relaciones de poder institucional para decidir el otorgamiento de becas, identificación de necesidades académicas y económicas de los estudiantes. En este estudio, cabe resaltar que la única beca en la cual no hay intermediarios entre el organismo que las otorga y el beneficiario (SEP-estudiante) es la beca “Prospera”,

además de ser la única que a partir del presente ciclo escolar 2016-2017 entregó un apoyo de \$11,000 pesos (aprox. \$586 USD) a estudiantes destacados de primer ingreso al nivel superior bajo el programa “inicia tu carrera SEP – PROSPERA”.

La propuesta de este trabajo para disminuir el abandono escolar en nivel superior es la impartición de talleres para sensibilizar a los docentes con la inclusión o valoración de la diversidad de nuestros estudiantes que provienen de las ocho regiones del estado, y esto incluye el que los materiales de consulta que soliciten no sean costosos o que permitan un fácil acceso con el uso de las tecnologías. Por otro lado, también se requiere encauzar y gestionar más apoyos para impulsar a los estudiantes más desfavorecidos hasta la conclusión de sus estudios universitarios, ya que a pesar que se cuentan con tipos de becas como las ofertadas por la Fundación Harp Helú, estas aún son sumamente selectivas y no logran beneficiar de manera general a la población estudiantil universitaria, así como tampoco subsanan los gastos que se generan en los estudios superiores.

Referencias

- Alvarado Hernández, V. M., & Romero Escalona, R. (Diciembre de 2004). Los Aspectos Cualitativos de la Tutoría en Educación Superior. *Planeación y Evaluación Educativa*(32), 32-40.
- Garbanzo, G. M. Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 18 (1) Enero-Abril 2014. Disponible en <http://www.una.ac.cr/educare>
- GOBIERNO DE LA REPUBLICA/PND 2013-2018. (19 de julio de 2017). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 19 de julio de 2017, de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- GOBIERNO DE OAXACA/PED 2016-2022. (22 de julio de 2017). Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022. Recuperado el 22 de julio de 2017, de <http://www.ped2016-2022.oaxaca.gob.mx/pedinitial/default.aspx>
- H. Camara de Diputados. (25 de julio de 2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 25 de julio de 2017, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Mora, A. I. La evaluación educativa. Conceptos, periodos y modelos. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, vol. 4 (núm. 2), 28.
- SEGOB DOF. (25 de julio de 2017). Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 25 de julio de 2017, de <http://www.dof.gob.mx/>
- SEP BECAS MEDIA SUPERIOR. (25 de julio de 2017). Recuperado el 25 de julio de 2017, de <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/>
- Strauss , A., & Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tinto, V. (1987). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. UNAM/ANUIES.
- UABJO. (2017). Fundación UABJO A.C. Recuperado el 22 de julio de 2017, de <http://www.fundacion.uabjo.mx/>

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO FATOR DE PERMANÊNCIA

Linha Temática: 3. Práticas Curriculares

Adriana Justin Cerveira Kampff

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

adriana.kampff@pucrs.br

Resumo. O presente trabalho discute aspectos ligados à mediação docente em cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância. A mediação docente, intencionalmente realizada a partir de indicadores de acompanhamento e técnicas de mediação, pode contribuir para a redução da distância transacional (PETERS, 2001) e, conseqüentemente, para a melhora do desempenho dos estudantes e para a redução da evasão dos cursos em que estão matriculados. A pesquisa se dá a partir de revisão bibliográfica em livros e artigos científicos que abordam educação a distância, mediação docente e índices de evasão. A partir das pesquisas encontradas é possível afirmar que a mediação proativa por parte do professor junto aos estudantes pode reduzir os índices de evasão.

Palavras-chave: Educação a Distância, Docentes, Mediação, Evasão.

1. Introdução

Este artigo, inicialmente, conceitua Educação a Distância (EAD), buscando, na seqüência, discutir ações docentes que possam contribuir para estabelecer uma *distância transacional* adequada. O conceito de *distância transacional* (PETERS, 2001) trata da distância comunicativa ou psicológica estabelecida na relação pedagógica, transcendendo a questão da distância geográfica posta em EAD. A *distância transacional* é analisada a partir da combinação das dimensões *estrutura* (do curso), *diálogo* (entre os participantes) e *autonomia* (do aluno). A combinação dessas variáveis depende de cada curso, de seus objetivos e público-alvo.

A mediação e o acompanhamento dos alunos em cursos na modalidade EAD são elementos importantes, discutidos na seqüência. São apresentadas, também, pesquisas que abordam índices de evasão em cursos superiores a distância e achados

que referem a relevância da mediação e do acompanhamento docente como fatores de prevenção à evasão discente.

2. Educação a Distância

A Educação a Distância (EAD) refere-se à modalidade de ensino e aprendizagem em que os sujeitos envolvidos (professores e alunos), na maior parte do tempo, não estão reunidos em um mesmo local ou em um mesmo horário.

Entre as características das atividades educativas em EAD estão (KEEGAN, 1996, p. 50): a separação entre professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, constante ou na maior parte do tempo; a existência de uma organização educacional, tanto no planejamento e elaboração dos materiais quanto nos serviços de suporte aos estudantes, que diferencia a EAD de um estudo privado ou autodidata; o uso de várias mídias para unir professores e alunos e disponibilizar os conteúdos educacionais; a possibilidade de comunicação de via dupla entre professores e alunos, de modo que o estudante possa participar ou mesmo iniciar o diálogo; a possibilidade de encontros ocasionais, presenciais ou por meios eletrônicos, para propósitos didáticos ou de socialização.

O princípio fundamental que tem motivado a Educação a Distância tem sido o de ampliar as oportunidades educativas aos indivíduos, independentemente de qualquer limitação geográfica ou socioeconômica. A EAD – por apresentar-se como modalidade que permite levar a educação a locais distantes, flexibilizar os horários de estudos e envolver um número maior de sujeitos – é uma realidade que tem sido aceita e é estimulada por órgãos governamentais (COSTA, 2007), além de amplamente explorada pela iniciativa privada.

Moore & Kearsley (2007), ressaltam que, em EAD, o ensino e a aprendizagem são intencionais, ou seja, o professor cria meios para promover e apoiar a aprendizagem de quem se propõe a aprender. É importante ressaltar, acompanhando a evolução dos recursos tecnológicos, que, ao desenvolver cursos a distância, *“o valor da proposta, mesmo quando adota os últimos desenvolvimentos da tecnologia, continua residindo, como em qualquer projeto educacional, na qualidade dos conteúdos e em suas propostas para o ensino”* (LITWIN, 2001, pág. 10).

Infelizmente, muitas instituições, a fim de abarcar o mercado educacional em EAD em expansão, lançam-se imaturamente na adoção de ferramentas para produção e gestão de cursos, passando a disponibilizar conteúdos e supondo que com o simples acesso a tais materiais o aluno estaria capacitado nos assuntos colocados. Se em situações de educação presencial o repasse de informações num modelo tradicional, centrado no ensino, na fala e no material do professor (LÉVY, 1999), já se mostra insuficiente para atender às necessidades atuais de formação, na EAD a situação é ainda mais complexa.

2.1 Distância Transacional

Para promover espaços de aprendizagem a distância, é preciso conceber propostas que propiciem uma adequada *distância transacional* (DT). O conceito de *distância transacional*, discutido por Moore (1993, p. 22), busca diferenciar a *distância física* de alunos e professores (geográfica) da *distância comunicativa* (pedagógica / psicológica).

A *distância transacional* é dada pela combinação de três variáveis: a *autonomia* do aluno em buscar informações e estudar, estando motivado para tal; a *estrutura* do curso que orienta o percurso didático e oferece material adequado; e a possibilidade de *diálogo*, que aproxima, estabelece empatia, permite esclarecer dúvidas em prazos curtos de tempo, reorienta e cria novas possibilidades que podem impactar na reestruturação do curso e na construção da autonomia do aluno.

A busca por uma *distância transacional* adequada passa pela definição da estrutura do curso – recursos tecnológicos utilizados, produção de materiais interativos e desenvolvimento de formas de avaliação diversificadas –, pelas formas de interação previstas e pelo acompanhamento dos alunos, ajudando-os a construir suas autonomias. Os cursos devem ser organizados a partir dos conteúdos e das intervenções didáticas, que, em conjunto, apoiem a aprendizagem dos alunos.

Uma *distância transacional* inadequada ao tipo de curso ou público-alvo envolvido pode contribuir para um crescimento dos índices de evasão ou reprovação. Professores que atuam em EAD costumam acompanhar grupos grandes de alunos e precisam, mantendo a qualidade da mediação preconizada, de instrumentos que os auxiliem na gestão adequada desses grupos, possibilitando intervenções eficazes.

3. Acompanhamento e Mediação

O professor que acompanha uma turma de alunos em EAD deve transcender o papel de conteudista, ressaltando que, muitas vezes, o material didático foi elaborado por outro professor. É preciso romper com muitos paradigmas vigentes no Ensino Superior (que têm o professor como transmissor absoluto de conteúdos especializados e o aluno como receptor) para viabilizar EAD de qualidade e, conseqüentemente, com ganhos pedagógicos significativos, por meio de uma educação interativa (SILVA, 2001), dialógica (FREIRE, 2005). Os alunos, mesmo aqueles dotados de autonomia, beneficiam-se, inegavelmente, de professores mediadores durante seus percursos de estudo (PETERS, 2001), que os acompanham, sugerem caminhos, incentivam o estabelecimento de relações entre os conteúdos apresentados, contextualizam as propostas.

Belloni (2008, p. 103) acrescenta que estruturas adequadas de mediação são “*especialmente importantes em um país como o Brasil, onde os níveis de cultura geral*

e de escolaridade são, de modo geral, pouco elevados e onde a escola não instrumentaliza os jovens para o exercício da autoaprendizagem”.

A mediação de grupos de aprendizagem em EAD requer do professor que esteja atento às falas e aos comportamentos dos alunos. Costumam ser variados os espaços de compartilhamento de materiais e de interação. A comunicação, seja para manter o diálogo aberto (estabelecer empatia), para incentivar a participação (promover engajamento) ou para orientar/reorientar o percurso do aluno (visando à aprendizagem), deve ser adequada às suas necessidades específicas, apoiando e não gerando sobrecarga nos canais comunicativos. Mercer & Estepa (2001, p. 25) ressaltam que *“o bom ensino é um processo orientado, social e comunicativo”*.

Moore & Kearsley (2007) destacam que os mediadores em EAD devem utilizar técnicas de interação para:

- *Humanização*: criar um ambiente que enfatize a importância do sujeito e gere a sensação de relacionamento com o grupo. Isto pode ser feito utilizando os nomes dos alunos nas comunicações e solicitando que expressem opiniões e experiências pessoais.
- *Participação*: garantir que haja um bom nível de interação, questão possível por meio de técnicas de formular perguntas e de propor atividades em grupo para resolução de problemas.
- *Estilo da mensagem*: utilizar boas técnicas de comunicação, variando as formas de apresentar as informações, de promover integração dos assuntos abordados e de orientar os estudos.
- *Feedback*: fazer uso de tarefas e pesquisas para obter informações a respeito do progresso dos alunos em suas aprendizagens.

É preciso acompanhar de perto os processos de aprendizagem, oferecendo caminhos para construção individual e coletiva de significados, ajudando os alunos a estabelecer rotinas de estudos e posturas de buscas, oportunizando avaliações formativas com *feedback* e estudos adicionais.

Araújo (2001) realizou uma pesquisa buscando comparar os objetivos pretendidos pelos cursos de formação docente para a EAD e as expectativas dos alunos em relação aos professores quando cursam algo nesta modalidade. Em geral, os alunos de cursos a distância esperam que seus professores se façam “presentes” na sala de aula virtual, por meio de *feedback* constante e individualizado. De acordo com os resultados de tal pesquisa, para os alunos, a “presença” do professor é mais importante do que o material didático ou a tecnologia empregada nos cursos.

Na EAD, em função da distância física dos alunos em relação aos professores e suas instituições, o êxito dos cursos depende de sistemas eficazes de acompanhamento e avaliação. Apenas com bons mecanismos de monitoramento e

avaliação é que os professores poderão identificar dificuldades específicas dos alunos e, assim, oferecer o tipo adequado de ajuda. Além disso, atrasos nas entregas de trabalhos ou “quebra” na comunicação também devem ser percebidos a tempo de uma intervenção corretiva.

Conforme Moore & Kearsley (2007, p. 130), *“uma das poucas generalizações que se pode fazer a respeito de qualquer programa de educação a distância – seja qual for a tecnologia de comunicação usada e o nível de conteúdo – é que um bom sistema de monitoramento e avaliação pode conduzir a um programa bem-sucedido, ao passo que um sistema ruim quase certamente levará ao fracasso”*.

Para a qualidade da mediação, é fundamental acompanhar cada aluno, identificando suas necessidades e oferecendo auxílio personalizado. Da mesma forma que na sala de aula presencial, o professor pode identificar sinais de que o aluno está enfrentando dificuldades. É preciso acompanhar indicadores para identificar que o aluno pode estar encontrando problemas durante o curso em EAD.

4. Evasão

A evasão e os problemas de desempenho são preocupações presentes na Educação, de forma geral, seja presencial ou a distância. Especificamente na EAD, devido às características inerentes da modalidade, tais como a distância física entre alunos e professores e a comunicação midiaticizada por recursos tecnológicos, os índices têm sido acompanhados e mostram-se altos, comprovados em diversas pesquisas sobre o tema, descritas nesta seção.

A retenção de alunos nos cursos *on-line* passou a ser uma questão significativa para os administradores, que descobriram que não é barato manter e criar tais cursos e programas. O *hardware* e o *software* são caros, bem como o treinamento, o suporte técnico e o pagamento dos professores pelo desenvolvimento e pela realização dos cursos. Os professores, também, se preocupam com o índice de retenção. Um professor universitário com quem falamos disse que, com frequência, aceitava um número de inscritos em seus cursos *on-line* que superava em um terço o número máximo de alunos, prevendo o abandono futuro e não querendo que os administradores de sua instituição ficassem indignados com seu possível quadro de evasão. O professor também observou que isso acabava por aumentar sua carga de trabalho, pois ele tinha de identificar os alunos que demonstravam dificuldades em começar o curso e aqueles que o abandonariam mais cedo ou mais tarde. (PALLOFF & PRATT, 2004, p. 24)

Carr (2000) apontava, no ano de publicação da sua pesquisa, que o abandono de cursos *on-line* girava em torno de 50 por cento dos alunos matriculados nos Estados Unidos. Segundo Longo (2009, p. 219), *“considerando parâmetros internacionais, a evasão na EAD é altíssima, chegando, em alguns casos, a 65 por cento”*. Maia et al. (2004), em sua pesquisa, coletou dados de 22 instituições brasileiras de ensino superior, com 51 mil alunos matriculados em EAD, sendo 55% públicas e 45% privadas. Os índices de evasão em curso de graduação a distância foram em torno de 30%.

Palloff & Pratt (2004) citam que vários críticos da EAD apontam os elevados índices de desistência em cursos dessa modalidade como indicativo de má qualidade. Diaz (2002), porém, ressalta que os índices de abandono não têm relação direta com

má qualidade ou o fracasso acadêmico, já que a sua pesquisa permitiu observar que os alunos *on-line* frequentemente tinham desempenho (conceito final) melhor e mais satisfação do que os alunos presenciais em cursos análogos. Diante desse quadro, Palloff & Pratt (2004, p. 135), colocam a seguinte questão: “*Então por que os alunos on-line desistem de suas aulas em maior número e o que pode ser feito para impedir isso?*” Diversas pesquisas buscam responder a essa questão e, na sequência, algumas referências importantes são apresentadas.

Carr (2000) afirma que estudos têm demonstrado que os mesmos motivos que levam o aluno a optar pela modalidade a distância são os que interferem na sua permanência, tais como a possibilidade de conciliar seus estudos com uma longa jornada de trabalho ou com o atendimento da família.

Gibson (1998) estabeleceu três categorias de fatores que podem explicar os motivos de abandono do curso:

- Fatores do estudante, incluindo a preparação educacional anterior, atributos de motivação e persistência, bem como a sua autoconfiança acadêmica;
- Fatores situacionais, como apoio da família e do empregador, além de mudanças em circunstâncias da vida pessoal;
- Fatores do sistema educacional, englobando tanto a qualidade e as dificuldades com o material instrucional, como com o suporte oferecido pela instituição.

Os motivos para evasão são bastante complexos e abrangem questões internas e externas às instituições educacionais. Longo (2009, p. 219) destaca, de forma mais detalhada, mas não exaustiva, como causas mais frequentes para a evasão: falta de tempo; questões profissionais; insatisfação com o conteúdo; estranhamento gerado pela mudança de paradigma, de presencial para a distância; falta de traquejo com as ferramentas; insatisfação com a turma; problemas pessoais; escolha inapropriada do curso; insatisfação com a tutoria ou mesmo ausência de tutoria; problemas técnicos e falta de suporte.

A partir do desenvolvimento de ações para integrar os estudantes no ambiente acadêmico, as instituições de ensino superior podem influenciar positivamente o comportamento dos alunos. Esta é a base do modelo de retenção de Tinto (2000), que argumenta que se as instituições se concentrarem em melhorar as experiências de aprendizagem dos alunos, crescerá a probabilidade deles persistirem em seus estudos. Em linhas gerais, Tinto (2000) afirma que os alunos têm mais chances de aprender e persistir quando se encontram em ambientes que: possuem altas *expectativas* para a sua aprendizagem e apresentam isto de forma clara e consistente; fornecem *apoio* acadêmico e social para suas necessidades, essenciais para a promoção da retenção e da aprendizagem; proveem *feedback* frequente sobre a sua aprendizagem; oportunizam o *envolvimento* com outros alunos e professores em aprendizagens

significativas, em comunidades de aprendizagem que favoreçam o sentimento de pertença e engajamento; promovam *aprendizagem relevante*.

Ao garantir que as informações sobre o curso refletem com maior precisão os cursos oferecidos, bem como a modalidade a distância de estudo, os alunos têm mais probabilidade de ter sucesso em seus estudos, porque as suas expectativas estarão mais sintonizadas com a realidade do curso. Além disso, para melhorar os índices de retenção, é importante destacar que os professores devem não apenas supervisionar o progresso do estudante, mas também monitorar e contatar aqueles que apresentam riscos de evasão.

Tresman (2002), em seu estudo sobre o retenção de estudantes da *Open University*, na Inglaterra, além dos estudos de Biazus (2004), com alunos do curso de Ciências Contábeis da UFSC, e de Pacheco et al. (2008), com alunos do curso de Administração também da UFSC, apresentam como questões externas principais de evasão às ligadas a carga horária de trabalho do aluno adulto e sua dificuldade de priorizar os horários para estudo, a não adaptação à modalidade, a incerteza da vocação (curso escolhido) e problemas de ordem financeira. Tresman (2002) destaca que, em alguns casos, a evasão ocorre quando os alunos não estabeleceram adequadamente a integração dos seus estudos com seus ritmos de vida e, então, quando eles abandonam os cursos, costumam dizer: *“o volume de trabalho é muito grande”, “o curso estava muito difícil”, “as mensalidades eram muito caras”*.

Como questões internas aos cursos em EAD que influenciam na permanência dos alunos, estão a relevância do conteúdo para seus interesses, a qualidade do material, a usabilidade das tecnologias utilizadas, a metodologia empregada, a forma de avaliação, a interação com professores e colegas e a quantidade e natureza do *feedback* recebido com relação às tarefas realizadas e ao progresso no curso (MOORE & KEARSLEY, 2007).

Tresman (2002), Maia et al. (2004) e Favero & Franco (2006) destacam que o bom planejamento do curso, que leve em consideração as questões acima, impacta positivamente na permanência dos alunos, especialmente quando eles se sentem apoiados. Lago (2003, p. 80) reforça que *“incentivos e a preocupação (e acompanhamento) por parte do curso para com o aluno (...) afastam a sensação de abandono, muitas vezes interpretada pela questão da distância”*, contribuindo para a permanência do aluno. É preciso apoiar o aluno a vencer barreiras tecnológicas, a criar hábitos de estudo e a organizar seu tempo para manter as atividades dentro dos prazos.

Apesar de todos os esforços para auxiliar os alunos a identificar o nível certo do curso, a fim de facilitar seu acesso ao aprendizado a distância, alguns alunos encontrarão problemas inesperados de trabalho, família ou saúde que ameaçam seu avanço acadêmico. Um serviço de apoio ao aluno tem de ser proativo e reativo. Se ele reagir apenas aos alunos que pedirem ajuda, muitos desistirão.

Métodos precisam ser desenvolvidos para identificar problemas logo no início e intervir para oferecer ajuda, muito embora o aluno possa não se apresentar para solicitá-la. O método principal consiste em monitorar cuidadosamente a produtividade das tarefas escolares. Se um aluno que normalmente produz boas tarefas escolares começa a piorar ou não produzir pontualmente, um *sinal vermelho* deve alertar o pessoal de apoio aos alunos para um possível problema potencial que poderá exigir pelo menos uma mensagem por e-mail oferecendo ajuda. Deixar de seguir tais passos pode significar que os problemas não-acadêmicos exigirão a atenção integral do aluno e é bem possível que o aluno desistirá do curso. (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 194)

Diferentes estratégias podem ser empregadas para incrementar os índices de retenção dos estudantes em EAD. Este artigo, especialmente, buscou identificar aspectos que podem ser trabalhados a partir do acompanhamento e da intervenção do professor.

5. Considerações Finais

Cresce, a cada dia, a quantidade de alunos matriculados em cursos realizados na modalidade a distância. Embora a modalidade esteja se tornando cada vez mais comum entre os estudantes, permanecem altos os índices de evasão, conforme as pesquisas analisadas no artigo. Um bom acompanhamento docente, identificando e atuando junto a alunos em risco, pode auxiliar na retenção destes sujeitos em seus programas de formação.

Como Belloni (2008) afirma, muitos alunos que ingressam na modalidade a distância, não construíram autonomia para gerir seus processos de aprendizagem. Em cursos formais a distância, elaborados de forma intencional, com estruturas definidas e formas de diálogo com o professor, cabe ao aluno, em atitude ativa, organizar seus horários de estudo, de acordo com os prazos estabelecidos, para estudar os temas necessários, realizar as atividades propostas e interagir com professores e colegas. Neste contexto, com tantos apelos diários, é comum que os alunos priorizem outras atividades em detrimento dos estudos, que possuem horários mais flexíveis.

Assim, muitas vezes, as tarefas se acumulam e já não é mais possível dar conta do que ficou para trás. Moore & Kearsley (2007) ressaltam a importância de um papel proativo do professor, acompanhando indicadores, observando alunos em risco de abandono e oferecendo ajuda. Estes autores sugerem, inclusive, que é preciso desenvolver “métodos” para identificar dificuldades dos alunos precocemente, gerando “alertas vermelhos” para o pessoal de apoio da instituição. Envolver os alunos, mantendo uma comunicação mais voltada às suas necessidades, contribuiu para que os alunos persistam em seus estudos.

Os desafios da EAD, para democratizar e qualificar os processos de ensino e aprendizagem, são grandes. Investir em recursos que contribuam para o monitoramento dos alunos em risco e favoreçam a mediação preventiva do professor podem contribuir para a redução dos índices de evasão no Ensino Superior na modalidade EAD.

Referências

- Araújo, J. P. O que os aprendizes esperam dos professores na Educação a Distância On-line? 2001. Disponível em: www.comunicar.pro.br/artigos/expect.htm. Acessado em: 24/08/2009.
- Belloni, Maria Luiza. Educação a distância. 5a. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- Biazus, Cleber Augusto. Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis. Florianópolis, 2004. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Carr, Sarah. As Distance Education Comes of Age, the Challenge Is Keeping the Students. Chronicle of Higher Education, Feb. 11, 2000. Disponível em: <http://chronicle.com/article/As-Distance-Education-Comes-of/14334>. Acessado em: 20/07/2009.
- Costa, José da. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. Revista Brasileira de Informática na Educação – V. 15 N. 2 - Maio a Agosto de 2007.
- Diaz, David P. Online Drop Rates Revisited. The Technology Source. May/June, 2002. Disponível em: http://technologysource.org/article/online_drop_rates_revisited/ Acessado em: 20/07/2009.
- Favero, Rute Vera Maria; Franco, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. Revista Novas Tecnologias na Educação – V. 4 N.o 2 – Dezembro de 2006.
- Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 40ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- Gibson, Chere Campbell. The distance learner's academic self-concept. Capítulo de Livro: Gibson, Chere Campbell. Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. Madison, WI: Atwood Publishing, 1998.
- Keegan, Desmond. Foundations of distance education. 3a. Edition. London: Routledge, 1996.
- Lago, Andréa Ferreira. Aluno: on-line; Senha: comunidade: considerações sobre EAD a partir de experiência como aluna on-line. Capítulo do Livro: Alves, Lynn; Nova, Cristiane. Educação a Distância: Uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.
- Lévy, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática. 8ª. Ed. RJ: Ed. 34, 1999.
- Litwin, Edith. Das Tradições à Virtualidade. Capítulo do Livro: Litwin, Edith. Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Longo, Carlos Roberto Juliano. A EAD na pós-graduação. Capítulo do Livro: Litto, Frederic Michael; Formiga, Manuel Marcos Maciel. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- Maia, Marta de Campos; Meirelles, Fernando de Souza; Pela, Silvia Krueger. Análise dos Índices de Evasão nos Cursos Superiores a Distância do Brasil. 11º. Congresso Internacional de Educação a Distância – ABEC. Salvador. Abril de 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>. Acessado em: 20/09/2008.
- Mercer, Neil; Estepa, Francisco Gonzáles. A Educação a Distância, o Conhecimento Compartilhado e a Criação de uma Comunidade de Discurso Internacional. Capítulo do Livro: Litwin, Edith. Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Moore, Michael G. Theory of transactional distance. Capítulo do Livro: Keegan, Desmond. Theoretical principles of distance education. Oxon: Routledge, 1993.
- Moore, Michael G.; Kearsley, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

Pacheco, Andressa S. V. et al. Fatores Dificultadores à Permanência dos Alunos no Curso de Graduação em Administração a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 6, p. 1, 2008.

Palloff, Rena M. Pratt, Keith. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes *on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Peters, Otto. Didática do Ensino a Distância. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

Silva, Marco. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2ª Ed., 2001.

Tinto, Vincent. Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. NACADA Journal, 2000.
Disponível em: <http://www.sdcity.edu/support/SCS/DrTinto/TSRSfirstyear.pdf>. Acessado em: 30/03/2009.

Tresman, S. Towards a Strategy for Improved Studenty Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the Open University. The International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol 3, No 1 - April, 2

MOTIVOS DE DESERCIÓN DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DURANTE SU PRIMER AÑO CURSADO, EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE IRAPUATO.

Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

Fernández Santoyo María Karla.
Soto Patiño Juan Carlos.
Instituto Tecnológico Superior de Irapuato
karla.fdzs95@gmail.com
jusoto@itesi.edu.mx

Resumen. La deserción de los alumnos en México es un fenómeno que se da en gran medida, y con un mayor nivel de abandono en el primer año de estudios en las Instituciones de Nivel Superior. Por tanto, es fundamental conocer los motivos que llevan a los jóvenes a no concluir una carrera universitaria, para encontrar las mejores estrategias para afrontar de la mejor manera este fenómeno. Bajo este contexto el siguiente trabajo tiene como objetivo analizar las tendencias de los motivos de deserción en los estudiantes de licenciatura durante el primer año de carrera en una institución pública de educación superior tecnológica. La metodología consistió en la aplicación de entrevistas presenciales y telefónicas, las cuales se aplicaron a estudiantes que manifestaban su deseo de retirarse de la institución y/o dejaban de inscribirse un semestre de los ciclos 2010 – 2011 a 2016 - 2017. Los resultados se presentaron a manera de porcentajes. En cuanto a los motivos de deserción se presenta que el principal durante cinco ciclos fue por reglamento institucional que implica dar de baja definitiva a los estudiantes que no acreditaran un número de asignaturas en primer semestre. A partir del ciclo 2015 - 2016 se modificó el reglamento teniendo el cambio de escuela como el principal motivo de deserción.

Descriptores o Palabras Clave: Deserción, Motivos, Estudiantes, Nivel Superior.

1. Introducción

La deserción escolar es el fenómeno donde los estudiantes abandonan sus estudios en los diversos niveles educativos. No sólo implicará el abandono definitivo de las aulas de clase, sino además el abandono de la formación académica, independientemente de las condiciones y modalidades de presencialidad. Es decisión personal del sujeto y no obedece a un retiro académico forzoso o por asuntos disciplinares. Entendiendo entonces que la deserción es una opción del estudiante, influenciado positiva o negativamente por circunstancias internas o externas. (Paramo & Correa, 2012).

El abandono de un estudiante puede suponer más de 10.000 dólares de costo a la sociedad. A esto habría que añadir otras consecuencias no menos importantes como la propia frustración del estudiante, la problemática en su entorno familiar y el impacto que puede tener sobre la cualificación de la mano de obra en un país desarrollado o en vías de desarrollo.

El fenómeno tiene múltiples causas de origen que van desde elementos personales, familiares, curriculares, escolares, sociales y hasta ambientales. Atendiendo a que es un fenómeno multidimensional y complejo, se requiere que se tomen medidas coordinadas en las diferentes escalas de actuación: Profesor, Departamento/Centro/Universidad y Responsables del sistema educativo. Por ello, es necesario conocer mucho más a fondo el problema del abandono. (Arriaga, Murillo, Carpeño, & Casaravilla, 2011).

De acuerdo con la OCDE, en México solo el 38 por ciento de los jóvenes que cursan la universidad logran graduarse. El subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Fernando Serrano Malagón, afirmó que durante los últimos 15 años es durante el primer año cursado en donde se produce la mayor cantidad de abandonos de estudiantes de nivel superior, por lo que es el primer año en el que se deben plantear mejores estrategias de retención de alumnos. (García Hernández, 2015)

Varios autores han trabajado para conocer cuáles son los motivos que llevan a los jóvenes a dejar sus estudios en las distintas universidades en el nivel licenciatura, los cuales pueden agruparse en cuatro dimensiones:

Dimensión Económica: Incluye los elementos relacionados con el entorno económico del estudiante.

Dimensión Académica: Considera los elementos tanto objetivos como subjetivos de la trayectoria escolar de los estudiantes. Entre los elementos objetivos se incluyen el rendimiento académico y algunos antecedentes de la trayectoria escolar de nivel medio superior. Por su parte, los elementos subjetivos atienden la autopercepción que el estudiante expresa sobre su rendimiento y compromiso académico.

Dimensión Institucional: Implica elementos de satisfacción y congruencia entre expectativas de los estudiantes y la experiencia educativa en aspectos de calidad, académicos, administrativos y de sociabilidad.

Dimensión Personal: Considera elementos vocacionales, de salud y caracterización personal que apoyan la decisión de continuidad o interrupción de estudios (Atal, Hernández, Rojas - Morphy, & Albornoz, 2016).

Dentro del sistema educativo mexicano –constituido por más de 1800 instituciones públicas y privadas-, la deserción escolar, al igual que el rezago y la eficiencia terminal, es un problema que caracteriza a la mayoría de las instituciones mexicanas. Es reconocido como uno de los fenómenos educativos más complejos y frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES). Según estadísticas arrojadas por las SEP de México se informa que durante el ciclo escolar 2014-2015 la tasa de deserción en nivel superior fue del 7.5%, misma que se redujo en los últimos dos ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017 a 7.3% y 7.2% respectivamente. Ahora bien, las estadísticas de deserción para el Estado de Guanajuato en los últimos tres ciclos escolares de 2014 a 2017 el porcentaje es de 7.5% para 2014 - 2015 y reduciendo en los siguientes dos periodos a un 7.3% en 2015 - 2016 y 7.2% en 2016 - 2017. (SEP, 2016)

De esta manera, se manifiesta que la deserción es un elemento que el sistema educativo nacional ha puesto amplia atención y recursos para abordarlo y abonar a una educación de calidad.

2. Objetivo

Atendiendo a las condiciones que favorecen el abandono escolar en educación superior y como fase inicial para realizar una intervención que apoye la retención de los estudiantes, en el Instituto Tecnológico Superior de Irapuato se ha dado a la tarea de revisar las condiciones de los estudiantes que derivan en este fenómeno. Es por ello, que el presente trabajo tendrá por objetivo general el analizar las tendencias de los motivos de deserción en los estudiantes de licenciatura durante el primer año de carrera en el ITESI.

Para ello se atenderán los siguientes objetivos específicos: 1) Describir el contexto escolar para los estudiantes de licenciatura de primer año de carrera del ITESI, 2) Identificar los motivos de deserción en los estudiantes de licenciatura durante el primer año de carrera en el ITESI.

Por ello, se responderá la siguiente pregunta central ¿Cuáles son las tendencias en los motivos de deserción en los estudiantes de licenciatura durante el primer año de

carrera en el ITESI? Y las siguientes secundarias ¿Cuáles son los motivos de deserción presentes en los estudiantes de licenciatura durante el primer año de carrera en el ITESI? ¿Cuáles son los motivos de deserción con mayor prevalencia en los estudiantes de licenciatura durante el primer año de carrera en el ITESI?

3. Desarrollo

3.1 Material y métodos.

Los sujetos de estudio fueron estudiantes desertores de primer año de carrera del nivel licenciatura del periodo 2010 – 2016 del plantel Irapuato del ITESI, se trabajó con población total. El instituto oferta programas educativos de ingeniería cuyas carreras son Biología, Ing. Bioquímica, Ing. Electromecánica, Ing. Electrónica, Ing. Gestión Empresarial, Ing. Industrial, Ing. Informática, Ing. Logística, Ing. Materiales, Ing. Mecatrónica, Ing. Sistemas Automotrices e Ing. Sistemas Computacionales.

El ITESI es una institución de educación superior tecnológica pública dependiente del gobierno estatal de Guanajuato y adscrita al Tecnológico Nacional de México. Su población escolar es mayor a los 6000 estudiantes y tiene presencia en seis municipios con número igual de planteles en el estado.

Se considera un estudio de tipo cuantitativo, prospectivo, observacional, transversal y descriptivo.

Se utilizaron entrevistas presenciales o telefónicas semi – estructuradas con los estudiantes que manifestaban su deseo de retirarse de la Institución; o bien, tenían un semestre sin inscribirse al Instituto. La entrevista estaba estructurada en tres ejes: a) tiempo de haber dejado de asistir a la escuela, b) motivos de su retiro y c) actividades actuales que desempeña.

Primeramente, se realizó el cálculo de la deserción contabilizando el número de desertores y dividirlos entre el número de estudiantes inscritos al primer semestre en el mes de agosto para finalmente multiplicarlo por cien. Posteriormente, en la línea de los motivos de su abandono las respuestas se sometieron a un análisis de contenido con categorías pre – establecidas. Se realizó el cálculo de las frecuencias y porcentajes para cada una de las categorías.

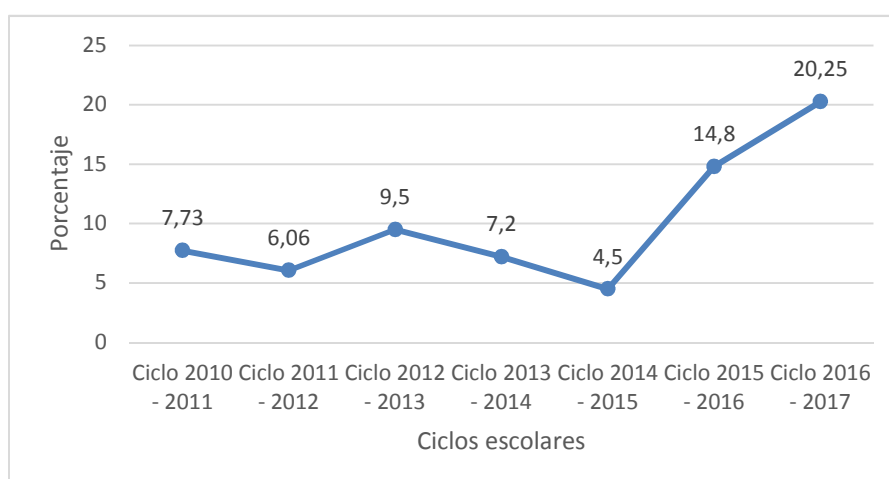
3.2 Resultados

Este apartado se dividirá en dos elementos: el comportamiento de la deserción de primer año y la descripción de los motivos que derivaron en el abandono por parte de los estudiantes.

3.2.1 Comportamiento de la deserción en el primer año de carrera.

En el gráfico 1 se presenta el comportamiento de la deserción en el primer año, se puede observar que la deserción es un fenómeno que se da de forma ascendente en los últimos dos ciclos (ciclo 2015 – 2016 y 2016 - 2017), previo a un descenso importante durante dos ciclos consecutivos (ciclo 2013 – 2014 y 2014 – 2015). En el periodo de descenso se tuvieron ajustes importantes como las fechas de inscripción, la implementación de una inducción y abordaje de la reprobación de matemáticas con un programa institucional para mejorar su aprovechamiento. En los últimos ciclos se presenta un aumento amplio del ingreso en un 100%, lo que implica mayor cantidad de grupos y estudiantes con perfiles deficientes para abordar estudios de ingeniería; adicionalmente, se presenta apertura de programas idénticos en otras instituciones de educación superior de la zona.

Gráfico 1.
Comportamiento de la deserción en el primer año de carrera



Fuente. Directa.

3.2.2 Motivos de la deserción

Para el estudiante, ingresar a una institución de educación superior implica una disposición de tiempo, esfuerzo académico y recursos económicos. Es por ello que los motivos manifestados para abandonar los estudios son muy variados.

En la tabla 1 se presentan los motivos más frecuentes de deserción en el primer año por ciclo escolar de la Institución revisada. Se resalta en color rojo los motivos con primer lugar en porcentaje, en amarillo el segundo motivo en porcentaje y con azul el motivo con tercer lugar.

Se puede observar que del ciclo 2010 - 2011 a 2014 - 2015 la deserción por Reglamento tenía el primer lugar. Este motivo se daba en atención a que los estudiantes debían de cubrir un número de asignaturas aprobadas en el primer

semestre y en caso de cubrirse se les daba de baja definitiva, atendiendo a la normatividad vigente. Este motivo de deserción implicaba elementos como deficiencia en hábitos de estudio y déficit de conocimientos previos, particularmente en ciencias básicas: matemáticas, física y química.

En esos mismos ciclos básicamente el segundo lugar lo ocupó el elemento vocacional, que se encuentra adscrito a que para varios de los estudiantes el Instituto es la única opción de estudio pública, ya que en el municipio sólo se cuenta con dos opciones públicas en el nivel licenciatura y ambas tienen orientación tecnológica, salvo un programa en ciencias de la salud (enfermería). De esta manera, estudiantes con vocaciones del área económico – administrativas, ciencias de la salud y humanidades que no cuentan con el elemento económico para estudiar fuera de la ciudad o pagar una oferta privada, ven en el ITESI una opción que en algún momento abandonan al no satisfacer sus intereses vocacionales.

En estos mismos periodos el tercer lugar es variante, entre motivos como adeudo de materias del nivel medio superior o cambios de escuela. El cambio de escuela se ve reflejado en elementos de no ser la institución primera opción de elección en programas iguales o afines, o bien, por elementos vocacionales ya referidos en el punto anterior. Sin embargo, el motivo que repite es el económico que se adscribe a las condiciones socio-económicas de los estudiantes.

A partir del ciclo 2015 – 2016 el motivo más recurrente es cambio de escuela. El cambio se debe a dos elementos importantes: a) se modifica el reglamento y los estudiantes pueden avanzar aún con materias reprobadas en primer semestre y b) se presenta un aumento en el ingreso superior al 100% de los inscritos en los ciclos anteriores.

Este elemento del cambio de escuela trae consigo la no primacía en la elección de la institución en programas afines y/o iguales en instituciones públicas y la falta de adaptación de los estudiantes ante las condiciones de aumento de matrícula en la Institución.

El segundo elemento se inserta en el último ciclo en el adeudo de materias del nivel medio superior (NMS), que implica el requerimiento de terminar sus estudios en ese nivel y abandonar la educación superior. Este punto, tiene referencias en la admisión del Instituto y la generación de constancias del NMS donde no se avala el avance real de los estudiantes para poder cubrir los requisitos administrativos de ingreso.

Cabe mencionar que la literatura apunta a el factor socio económico como uno de los principales motivos de deserción, figurando este motivo en solo tres ciclos de nuestro estudio en motivos secundarios, esto debido a que la institución cuenta con recurso de gobierno, expuesto en diversos tipos de becas que la gran mayoría de los alumnos matriculados en el ITESI cuenta con acceso a ellas.

Tabla 1.

Motivos de deserción en el primer año de carrera en ITESI

Motivos	Año						
	Ciclo 2010 - 2011	Ciclo 2011- 2012	Ciclo 2012 - 2013	Ciclo 2013- 2014	Ciclo 2014 - 2015	Ciclo 2015- 2016	Ciclo 2016 - 2017
Matrimonio	1,5%	0,0%	1,6%	3,2%	1,3%	1,0%	0,8%
Motivacional	7,4%	1,2%	1,1%	2,3%	3,1%	3,0%	2,2%
Cambio de escuela	7,4%	11,0%	9,2%	8,6%	13,1%	43,1%	38,3%
Vocacional	14,7%	20,8%	4,9%	11,3%	20,6%	9,9%	5,7%
Económico	8,8%	10,4%	5,4%	10,4%	14,4%	18,3%	10,1%
Embarazo	2,9%	1,7%	1,6%	1,4%	1,3%	1,5%	1,7%
Salud	2,9%	1,7%	1,6%	4,1%	1,3%	1,0%	1,7%
Reglamento	35,3%	38,2%	56,2%	38,5%	23,8%	0,0%	0,0%
Cambio de domicilio	2,9%	1,7%	3,8%	3,2%	2,5%	2,5%	3,0%
Conocimientos	1,5%	0,0%	3,2%	3,2%	1,9%	0,5%	0,8%
Muerte	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Adeudo de materias	0,0%	4,6%	7,6%	4,1%	4,4%	7,4%	14,8%
Desconocido	13,2%	8,7%	3,8%	10,0%	12,5%	11,9%	7,4%
Total/ Año	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente. Directa.

4. Conclusiones.

La deserción es un fenómeno que ha recibido una atención importante en la política educativa y en el actuar de las instituciones, ya que presenta un impedimento para el logro de sus misiones y principalmente limita el desarrollo de las personas y las sociedades.

Los factores que inciden en la deserción son muy variados, mismos que pueden ser de índole económica, académica, institucional y personal.

El caso estudiado presenta ciclos con descensos importantes en el índice de deserción del primer año de carrera; sin embargo, en los dos últimos ciclos se ha presentado un aumento importante. Los elementos que han permitido la disminución recaen en ajustes en las fechas de inscripción, la mejora de los procesos para el aprendizaje de matemáticas y la inducción. Elementos que han incidido en el aumento van desde elementos externos como la ampliación de oferta con programas educativos idénticos por instituciones de educación superior públicas de la zona hasta un aumento en los estudiantes aceptados, lo que ha implicado un menor perfil académico para estudiar ingeniería.

Mediante el análisis de deserción en la educación superior específicamente en ITESI el estudio mostró que algunos factores, como el rendimiento académico (conocimientos adquiridos en NMS), muestran un efecto constante en el riesgo de abandono. Sin

embargo, otros factores como el tipo de carrera orientados a la vocación del alumno (ciencias sociales vs. ciencias exactas) muestran efectos temporales decrecientes en el riesgo de abandono.

En relación a los motivos de los desertores de la Institución revisada se logró visualizar el conjunto de variables que están provocando un efecto negativo en los estudiantes influyendo a la hora de determinar la continuidad de sus estudios. Estos elementos van desde los institucionales, siendo el principal la deserción por el reglamento que fue la principal causa de abandono mientras se mantuvieron vigentes las condiciones de aprobación para el primer semestre.

La vocación y el factor económico se presentan de manera constante como puntos que inciden en la deserción. En los últimos dos ciclos se manifiestan como puntos críticos los cambios de escuela y el adeudo de asignaturas en nivel medio superior. Estos últimos puntos son elementos externos y que está ampliamente ligados con la aceptación de una cantidad mayor de estudiantes y la necesidad de realizar un ajuste en la revisión de los requisitos de ingreso.

Referencias

- Arriaga, J., Murillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos mas fácilmente. *Congresos CLABES*. Obtenido de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845/870>
- Atal, D., Hernández, L., Rojas - Morphy, A., & Albornoz, P. (2016). Causales de Deserción de Estudiantes de Primer Año de la Universidad Central de Chile. *Congresos CLABES*. Obtenido de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/archive>
- García Hernández, M. (22 de Julio de 2015). Deserción Universitaria en México. *FIRMAS*.
- Paramo, G., & Correa, C. (03 de Julio de 2012). Deserción Estudiantil Universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*.
- SEP. (octubre de 2016). *Modalidad Escolarizada, Indicadores Educativos*. . Obtenido de http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15_MEX.pdf

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS CONJUNTAS CON EL DEPARTAMENTO PSICOPEDAGOGICO PARA ABATIR LA DESERCIÓN A NIVEL MEDIO SUPERIOR

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

Ríos Olmos Maricruz
Caudillo Ortega Fernando
Escobedo Moreno José Herón
Universidad de Guanajuato, México
e-mail: sami_358@hotmail.com
fher_caudillo@hotmail.com
heronescobedomorenolic@hotmail.com

Resumen. En la actualidad los aspectos involucrados respecto a la deserción de nuestros alumnos se han visto envuelto en un sinnúmero de aspectos que emergen en un desinterés del estudiante en su vida académica conjuntamente con los riesgos psicosociales. Por ello el objetivo primordial a esta investigación es el encontrar estrategias que nos ayuden a identificar los principales riesgos emocionales que abordan a los estudiantes y los llevan a tener una baja en su desempeño académico, fortaleciendo herramientas de acompañamiento durante su estancia en la institución. Dicho acompañamiento aparte de lograr una mejora en los resultados de aprovechamiento también se ve reforzado con el departamento psicopedagógico. Para que en lo subsecuente se pueda identificar con mayor facilidad la problemática que aborda a nuestra comunidad estudiantil y de esta manera poder actuar oportunamente. En la escuela de Nivel Medio Superior de Silao durante el periodo Enero-Junio 2017 se trabajaron con estrategias con grupos de trabajo entre los mismos alumnos y en coordinación con maestros de área de ciencias experimentales y ciencias sociales obteniendo una mejoría en los resultados académicos. Una vez que se identificaron aquellos alumnos con bajo desempeño aun con las estrategias implementadas, se pidió apoyo al departamento psicopedagógico, para la canalización de dichos alumnos que pudieran tener algún problema familiar o psicosocial, por lo cual se ve reflejado en su rendimiento académico. Como referente se tomó en cuenta un estudio realizado en el periodo Enero-Junio 2016, el cual las estrategias implementadas dieron resultados satisfactorios, pero en busca de la mejora continua y tomando en consideración que en la sociedad en la que vivimos sufre de constantes cambios, que la desintegración familiar, la depresión, ansiedad y problemas de

adaptación. Los resultados obtenidos ahora con el apoyo del departamento psicopedagógico y las estrategias implementadas, los resultados de aprovechamiento fueron un 23.31% más respecto al año pasado en promedio de las dos asignaturas y sobre todo se pudo canalizar y apoyar a los estudiantes de una manera más integral. Identificando los riesgos psicosociales que contribuyen al abandono escolar.

Palabras clave: Funcionalidad familiar, riesgos psicosociales, deserción escolar, estrategias.

1. Introducción

Como docentes es de vital importancia y de todo nuestro interés que nuestros estudiantes tengan una educación integral y sobretodo que se sientan acompañados durante su camino en la vida colegiada ya que el solo hecho de que un joven adolescente se encuentre en una fase de transformación psicológica, biológica y emocional unimos que se encuentra también en un momento de transición de una etapa educativa, se puede considerar el riesgo de que manifieste falta de motivación e implicación en el estudio, fracaso escolar y riesgo de abandono del sistema educativo. Y cómo uno factor predominante está el aspecto psicosocial y sin duda alguna la funcionalidad familiar.

De acuerdo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 2012) la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad, y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado; es el grupo básico en el que la mayoría de la población se organiza para satisfacer sus necesidades y en el cual los individuos construyen una identidad mediante la transmisión y actualización de los patrones de socialización. (1)

Existen una serie de patrones transaccionales que van desde patrones simbióticos, en donde no existe la menor separación de los miembros, a patrones desintegrados en donde no se observa el menor interés por parte de sus miembros. En las familias disfuncionales se observa un gran control de impulsos sexuales y agresivos, así como mucho temor de expresarlos adecuadamente. Mientras que en las familias funcionales se observa una expresión de afectos de forma adecuada. Existe una expresión abierta de las necesidades básicas y de sus afectos. En las familias disfuncionales las reglas prohíben la expresión apropiada de alegría, tristeza, miedo y agresión. En estas familias las reglas familiares impiden la expresión adecuada de los afectos como es el caso de compartir la tristeza como el elaborar un duelo frente a la pérdida de un ser querido. (2)

La funcionalidad familiar se determina cuando la familia como grupo es capaz de cumplir con su status y su rol social, lo cual se logra mediante el desarrollo óptimo de tres áreas básicas que a continuación se describen.

- Área de necesidades vitales, que es la aportación de alimento, dinero, vestido, vivienda y otras necesidades materiales para sus miembros.
- Área de desarrollo, la cual se refiere a la aportación de patrones positivos en las relaciones interpersonales, aprendizajes adecuados, sentido de pertenencia e identidad a ella, independencia, seguridad y apoyo emocional y por último
- Área de obstáculos, donde la familia es capaz de sobrepasar las crisis naturales y las inesperadas.

Por lo contrario, se considera disfuncionalidad familiar: cuando la familia es incapaz de cumplir con alguna de las áreas consideradas como básicas en el apartado anterior.

En el periodo adolescente, las funciones familiares se modifican para enfrentar un cambio mayor, que implica que los niños pasen de la dependencia infantil, a la independencia y vida adulta. Para facilitar el proceso, la familia debe crear un ámbito de contención, ayudándolo a cuidarse, a confiar en sí mismo, a obtener seguridad, a ser capaz de tomar decisiones y de aceptar o rechazar influencias ajenas. (3)

Lo anterior es un punto de partida para abordar el tema sobre los factores de riesgos que coadyuvan a que los estudiantes opten por abandonar la escuela, definamos un factor de riesgo como: cualquier rasgo o característica de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión. (OMS, Organización mundial de la salud, 2016). La conducta juega un papel fundamental en la salud sobre todo en la etapa adolescente, ya que los comportamientos riesgosos son factores importantes en enfermedades, incapacidad y muerte. (4)

Por lo tanto el alumno que falta reiteradas veces al centro verá mermado su aprovechamiento o rendimiento educativo por desconectarse del ritmo habitual de las clases, de la secuencia de las explicaciones, actividades, evaluaciones e interacciones del aula. Existen muchos motivos que pueden llevar al alumnado a ausentarse del aula, entre ellos están: largos periodos de enfermedad, viajes, necesidad de ayudar económicamente a sus padres, factores psicosociales y evidentemente a causa de una disfuncionalidad familiar. Todo ello conforma en mayor o menor grado de éxito con que los estudiantes, cada uno de ellos en particular, consigue navegar por ese universo de normas y exigencias. El fracaso, por lo tanto, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría. Las causas y efectos que contribuyen a que el estudiante abandone los estudios esta propiamente los académicos, la propia imagen y valoración de sí mismos, sus expectativas y atribuciones, sus vínculos y relaciones sociales. (5)

Este estudio es comparativo, dando seguimiento a la implementación de estrategias didácticas y la implementación del acompañamiento del departamento psicopedagógico con los alumnos que se encuentran cursando la materia de Química I y Temas Mundiales Actuales, en la ENMS Silao, el cuál además de demostrar la mejora en el rendimiento académico de nuestros estudiantes demuestra la vinculación y el apoyo a aquellos alumnos que muestran riesgos psicosociales y que por consiguiente demostraban un desinterés académico.

2.- Justificación

Desde su creación el Departamento Psicopedagógico de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao ha buscado brindar atención profesional a los estudiantes en materia de salud mental y desarrollo personal y educativo. Se fomenta el máximo bienestar tanto individual como colectivo, disponiendo de recursos materiales y humanos para este fin.

De acuerdo a la tendencia actual de las instituciones de Nivel Medio Superior la existencia y funcionamiento de un departamento Psicopedagógico es clave para el adecuado desempeño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para el conocimiento del perfil del alumno desde el punto de vista psicopedagógico, así como para coadyuvar a la orientación de su futura vida profesional y el fortalecimiento de los recursos personales en su actual vida personal y afectiva; todo lo anterior en sintonía con los lineamientos del Plan de Desarrollo Institucional y Educativo tanto del Ejecutivo Federal, Estatal e Institucional.

Hasta este momento, es un área de oportunidad la inclusión de los padres de familia como un factor fundamental en el acompañamiento y apoyo psicoeducativo de los adolescentes en formación. Se cuenta con escasa evidencia de actividad y participación de los padres en el involucramiento del desarrollo pedagógico y de factores protectores promotores de salud mental en esta Institución.

Es evidente la presencia de conductas de riesgo en la población en la etapa adolescente, por lo que es imperante dar atención a dichos factores ya que en esta etapa se encuentran en proceso de construcción de la personalidad, de identidad y pertenencia. Se ligan estos factores de riesgo con las actividades cotidianas, conduciendo su trayectoria académica hacia el desinterés y la desmotivación por las metas escolares, teniendo como consecuencia al abandono y la deserción en la actividad escolar.

Además de encontrar un incremento en la incidencia de la conducta adictiva de los adolescentes, los niveles de ansiedad y depresión, así como la evaluación de estilos atributivos a las causas de las problemáticas emocionales que presentan en esta etapa adolescente; se observa la necesidad de llevar al análisis de dicho fenómeno hacia el sistema familiar, donde se determine mediante un diagnóstico el tipo de familia, su funcionalidad y su relación con los factores de riesgo psicosociales presentes en los bachilleres de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao.

Para la problemática mencionada se eligieron las materias de Química I y Temas Mundiales Actuales por el alto índice de reprobación que éstas presentan, durante los primeros semestres, con la finalidad de identificar los factores de riesgo aunados al ámbito familiar.

En un estudio realizado en el periodo enero - junio 2016 se obtuvieron los siguientes datos, de la materia de Química I nos indican que alrededor del 79.16% reprueban, teniendo como fuente los exámenes institucionales elaborados por profesores de las diferentes ENMS que conforman el CNMS de la Universidad de Guanajuato.

Para la asignatura de Temas Mundiales Actuales se obtuvieron los siguientes datos: el índice de reprobación fue de 52.57%, con una puntuación mínima de 45.6 y máxima de 90, mientras que el promedio general obtenido fue de 68.57 puntos. En el caso de Química I el índice de reprobación fue de 78.37%, con una puntuación mínima de 33.5 y máxima de 80, mientras que el promedio general obtenido fue de 78.34 puntos.

Por los índices mencionados se plantean las siguientes observaciones:

- 1.- En cuanto a la problemática del aprendizaje de los alumnos, los maestros del área responden que dentro de los problemas están: la distracción, la inmadurez, el no presentar hábitos de estudio, la actitud del alumno hacia la materia, incumplimiento en la elaboración de tareas y trabajos, falta de variedad en los apoyos didácticos utilizados.
- 2.- El total de los maestros establecen que si utilizan estrategias didácticas de mejora se elevaría el aprovechamiento de los alumnos, ya que es más rápido y objetivo su aprendizaje dándose los temas de forma concreta y a la vez da pie a preguntas y conceptualizaciones por parte de los alumnos.
- 3.- La intervención del departamento psicopedagógico como área de vinculación para la detección oportuna de riesgos psicosociales que interfieren con el aprovechamiento académico de la comunidad estudiantil.

Por lo anterior es evidente la implementación de métodos de estudio, así como la implementación de estrategias que apoyen el desarrollo académico es primordial, sin embargo existen factores que van dirigidos a su vida personal que dificultan su aprendizaje.

3.- Objetivo

Realizar el análisis del desempeño académico de los estudiantes en las materias de Química I y Temas Mundiales Actuales y su relación con los factores de riesgo

psicosociales presentes en la etapa adolescente que puedan incidir en el índice de reprobación.

4.- Metodología

TIPO DE ESTUDIO: Comparativo.

MUESTRA: Alumnos que cursan la materia de Química I con 225 estudiantes y Temas Mundiales Actuales 227 estudiantes.

INTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

- 1.- Lista de calificaciones de las materias de Química I y Temas Mundiales.
- 2.- Autoevaluación sobre las estrategias implementadas.
- 3.- Test o baterías implementadas por el departamento psicopedagógico para la detección de riesgos psicosociales y disfuncionalidad familiar
- 3.- Base de datos en Excel
- 4.- Plataforma SIIA Explorer 2.0: Donde se obtuvieron los datos comparativos de rezago entre una generación y otra.

5.- Procedimiento

Tomando como punto de partida el estudio hecho en el año 2016 se dio seguimiento a las estrategias a implementar en la generación enero- junio 2017, mejorando aquellas en las que se mostró algo de dificultad el año pasado

TABLA 1: Estrategias didácticas de mejora implementadas fueron las siguientes:

1.- El uso de videos o películas de acuerdo a los temas a impartir y solicitar al estudiante hacer una reflexión del mismo y vincularlo con la aplicación en su entorno.

2.- Pequeñas evaluaciones semanales sobre los temas vistos.
--

3.- Crear grupos de trabajo, en donde de acuerdo a los mejores estudiantes que dominen algún tema, sean líderes de su propio equipo, para la explicación y exposición de temas.
4.- Formación de horas de tutoría entre pares: se seleccionaron y capacitaron alumnos de semestres superiores para que brindaran asesorías grupales y personalizadas, se establecieron días y horarios fijos para poder brindar dichas sesiones. Además de que se realizaban reuniones con los tutores para actualizar la información y el avance que tenían los grupos.
5.- Portafolio de evidencias: Implementación de un portafolio de ejercicios que aborda los temas vistos en clase, así como evaluaciones al final de cada unidad, para que el alumno sea consciente de su aprendizaje.
6.- Actividad Psicopedagógica: Sesiones de intervención con el departamento, en el cuál se aplican baterías que les permita detectar los estudiantes que requieran atención de manera personalizada y aquellos en el que el apoyo sea de nivel grupal, inclusive familiar.

6.- Resultados

Se realizó un estudio comparativo entre los periodos escolares Enero – junio 2016 y enero – junio 2017 de las asignaturas de Química I y Temas Mundiales Actuales, encontrando los siguientes resultados:

TABLA 2: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ASIGNATURA DE QUÍMICA I

Periodo	Puntuación mínima	Puntuación máxima	Promedio general	Porcentaje de reprobación
Enero – junio 2016	21,5	86,4	59,28	73,84
Enero – junio 2017	46,7	92,6	69,65	54,21

TABLA 3: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ASIGNATURA DE TEMAS MUNDIALES ACTUALES

Periodo	Puntuación mínima	Puntuación máxima	Promedio general	Porcentaje de reprobación
Enero – junio 2016	20.00	82.00	53.87	78.87
Enero – junio 2017	34.50	86.70	60,60	51.87

Respecto al análisis comparativo de la asignatura de Química I se puede observar un aumento significativo en la puntuación mínima siendo de 25.2 puntos, en la máxima 6,2%. El índice de reprobación disminuyó un 19.63% de un ciclo a otro y finalmente se obtuvo un aumento de 10.37 puntos en el promedio general en dicha asignatura.

Para el caso de la asignatura de Temas Mundiales Actuales, disminuyó 14.5 puntos respecto a la puntuación mínima y aumentó 4,7 puntos en la puntuación máxima. El

índice de reprobación disminuyó un 27% y se aumentaron 6,73 puntos respecto al promedio general de los estudiantes en ésta materia.

Evidentemente se observa en ambas materias la disminución del índice de reprobación y un aumento en el índice de aprovechamiento, estos resultados evaluados a nivel académico. Bajando los índices de reprobación.

En el área del departamento psicopedagógico se canalizaron un total de 56 alumnos que representa el 1.23% del total de la muestra de los cuales 41 presentaban bajos niveles de rendimiento académico. De los cuales 15 de ellos en la materia de Química I, 12 en Temas Mundiales Actuales, 8 en ambas materias y 6 en otras asignaturas. En la siguiente tabla se muestra os principales riesgos psicosociales que se identificaron.

TABLA 4: PRINCIPALES RIESGOS PSICOSOCIALES IDENTIFICADOS.

Riesgo psicosocial	Número de alumnos	Porcentaje
Depresión	12	21,42
Ansiedad	16	28,57
Disfunción familiar	23	41,07
Problemas de adaptación	16	28,57

Evidentemente existen alumnos con más de un riesgos psicosocial, estos resultados despertaron preocupación por parte del departamento el cual propuso las siguientes estrategias para abordar la problemática.

TABLA 5: ESTRATEGIAS PARA ABATIR O DISMINUIR LOS RIESGOS PSICOSOCIALES

1.- Trabajo incluyente con familias
2.- Evaluaciones diagnósticas oportunas en el departamento y si se requiere se canaliza con estancias especializadas del sector salud
3.-Desarrollo de habilidades para la vida: cognitivas, emocionales y sociales
4.- Plan de vida, apoyadas con tutorías.
5.- Dinámicas grupales de inclusión, por ejemplo por medio de grupos reflexivos.
6.- Círculos de aprendizaje interpersonal que son espacios dedicados a los estudiantes donde se brinda información preventiva sobre diversas problemáticas.
7.- Seguimiento interno como monitoreo de evolución del alumno.

7.- Conclusiones

Los resultados que arrojó el estudio muestran una mejora en el aprovechamiento en las asignaturas de Química I y Temas Mundiales Actuales, obteniendo un aumento en el porcentaje de aprobación en Química I del 19,63 y en Temas del 27. Es decir, se disminuyeron los índices de deserción escolar debido a la reprobación de dichas materias. Sin duda alguna las estrategias de trabajo en el aula han permitido que

lleguemos a estos logros, siguiendo con la convicción de apoyar a nuestros estudiantes, para que su aprendizaje sea integral.

Las estrategias implementadas son basadas en el modelo educativo actual, en el que la educación es basada en competencias y habilidades, las cuales le permitan al estudiante identificar y evaluar el aprendizaje adquirido durante las sesiones de clase, así como las debilidades a las que se afronta y que además cuente con las herramientas necesarias para fortalecerlas.

Respecto a los riesgos psicosociales que son factores determinantes en el aprovechamiento académico del alumno hoy en día y en nuestra población, encabeza la lista la disfuncionalidad familiar, sin lugar a duda la familia es la base de toda sociedad y si el núcleo familiar se ve afectado, repercute en cada uno de los integrantes y con mayor razón a los adolescentes que son más vulnerables. Le continúa en la lista la ansiedad, los problemas de adaptación y finalmente la depresión. Todos ellos hacen que nuestros estudiantes tomen la decisión de abandonar la escuela. Es decir que no solo el problema es por nivel académicos bajos, se suman este tipo de factores que son aún más riesgosos y que determinan en muchas ocasiones el rumbo de cada uno de ellos.

El logro al trabajar con el departamento psicopedagógico fue que una vez que se identificaron los estudiantes que tenían algún riesgo psicosocial y que esto afectaba su desempeño académico en las materias de análisis, se trabajó conjuntamente y rescatando a 9 estudiantes con rezago en Química I, a 7 en Temas Mundiales Actuales, a 5 que tenían dificultades en ambas asignaturas y a 2 estudiantes que presentaban bajo rendimiento en otras materias.

Tal vez en cifras numéricas no es significativo, sin embargo el poder atender y dar seguimiento a estos estudiantes ha sido un logro y el punto de partida para acompañar a más estudiantes a culminar sus estudios.

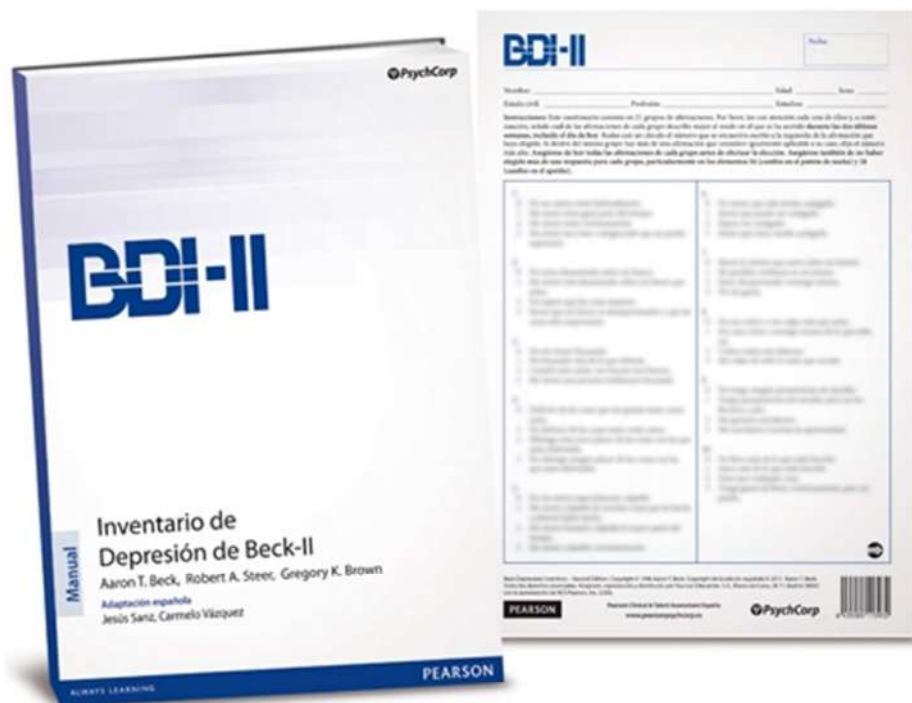
8.- Referencias

- 1.- Montalvo, R. J., Espinosa, S. M., & Pérez, A. A. (28 de febrero de 2013). *Asociación mexicana de alternativas de psicología*. Obtenido de <http://amapsi.org/>: <http://alternativas.me/index.php/numeros/28t/15-numero-28-febrero-julio-2013/37-7-analisis-del-ciclo-vital-de-la-estructura-familiar-y-sus-principales-problemas-en-algunas-familias-mexicanas>
- 2.- Aco, M. E. (2008). *Manual para la escala de funcionamiento familiar*. México DF: Instituto de la familia A.C.
- 3.- Estrada. (2012). *El ciclo vital de la familia*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- 4.- Gálvez, R. M. (2002). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral de la salud del adolescente*. Habana: MINSAP.

5.- Lozano A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación Secundaria. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1, 43-66.

ANEXOS

Debido a que el Test o baterías implementadas por el departamento psicopedagógico para la detección de riesgos psicosociales y disfuncionalidad familiar es extensa y sobrepasa el número de páginas contempladas, se muestra la portada del tipo de herramienta utilizada



PREGUNTA	SI	NO
1. ¿Has tenido dificultades porque consumes drogas o bebidas alcohólicas en la escuela o trabajo?	1	2
2. ¿Te has hecho daño o has hecho daño a otra persona accidentalmente estando bajo el efecto de drogas o alcohol?	1	2
3. ¿Sientes pérdida de actividades o acontecimientos porque has gastado demasiado dinero en drogas o bebidas alcohólicas?	1	2
4. ¿Has sentido que eres adicto (a) al alcohol o a las drogas?	1	2
5. ¿Has comenzado a consumir mayores cantidades de drogas o alcohol para obtener el efecto que deseas?	1	2
6. ¿Te vas de las fiestas porque no hay en ellas bebidas alcohólicas o drogas?	1	2
7. ¿Sientes un deseo constante de consumir bebidas alcohólicas o drogas?	1	2
8. ¿Has tenido un accidente automovilístico estando bajo el efecto del alcohol o de drogas?	1	2
9. ¿Olvidas lo que haces cuando bebes o te drogas?	1	2
10. El mes pasado, ¿manejaste un automóvil estando borracho(a) o drogado(a)?	1	2
11. ¿El uso del alcohol o de las drogas te produce cambios repentinos de humor, como pasar de estar contento(a) a estar triste, o de estar triste a estar contento (a)?	1	2
12. ¿Pierdes días de clase o llegas tarde a la escuela por haber consumido bebidas alcohólicas o drogas?	1	2
13. ¿Te han dicho alguna vez tus familiares o amigos que debes reducir el uso de bebidas alcohólicas o drogas?	1	2
14. ¿Discutes severamente con tus amigos o familiares por el uso que haces de las bebidas alcohólicas o drogas?	1	2
15. ¿Las bebidas alcohólicas o las drogas te han inducido a hacer algo que normalmente no harías, como desobedecer alguna regla o ley, o la hora de llegar a casa, o a tener relaciones sexuales con alguien?	1	2
16. ¿Tienes dificultades con alguno de tus amigos debido a las bebidas alcohólicas o drogas que consumes?	1	2
17. ¿Has sentido que no puedes controlar el deseo de consumir bebidas alcohólicas o drogas?	1	2

PRUEBA DE TAMIZAJE PARA DROGAS:

POSIT

ESTUDIO FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD MINUTO DE DIOS DE LA SEDE VIRTUAL Y A DISTANCIA

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

OROZCO LARA, Hedry. Email: horozco@UNIMINUTO.edu;
horozcoUNIMINUTO@gmail.com

SUAREZ SILVA, Jenny. Email: jenny.suarez@UNIMINUTO.edu

OLARTE GALEANO, Myriam. Email: myriam.olarte@UNIMINUTO.edu

CABANZO CARREÑO, Carlos. Email: carlos.cabanzo@UNIMINUTO.edu

BELTRAN ARIZA, Adriana. Email: adriana.beltran@UNIMINUTO.edu

Corporación Universitaria Minuto de Dios/UNIMINUTO - Colombia

Resumen. Hoy en día las instituciones de educación superior han identificado la modalidad a distancia como un servicio de gran demanda y fácil de comercializar, pero existe un aspecto que es un reto para estas instituciones, la deserción del alumno, por lo que es importante para evitar la deserción en la modalidad de estudios a distancia, analizar las necesidades y perfil del estudiante. Rivera, D. (2011). Si bien es cierto la modalidad distancia tiene unas singularidades a tener en cuenta no solo en la metodología para la formación, sino también en las estrategias para atraer y mantener al estudiante hasta su graduación, éstas están relacionadas especialmente con las condiciones personales del mismo, como edad, estado civil, nivel socioeconómico, capacidades y habilidades académicas y tecnológicas, autodisciplina y autodeterminación, claridad en cuanto a su proyecto de vida y redes de apoyo, como también otros elementos institucionales, estos aspectos se han analizado a través de cada periodo académico para conocer las mayores causas de deserción de los estudiantes, por tanto, este estudio se ha enfocado con una metodología mixta con un componente cualitativo y uno cuantitativo, que permite identificar de manera contextual el fenómeno de la deserción y las variables sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional, las cuales son, personal, académica, financiera y orientación vocacional. Estos resultados han impactado de manera contundente el desarrollo de políticas institucionales para asegurar la permanencia de los estudiantes, por esta razón, es necesario entonces desde la institución, contar con un software, que sirva como herramienta de gestión de alertas tempranas y permita hacer seguimiento a los datos, acciones e intervenciones realizadas a los estudiantes; de igual manera facilitar

herramientas para que logren la motivación hacia la educación virtual y a distancia desarrollen habilidades autodidactas y del manejo de las tecnologías de la información; brindar procesos de inducción y capacitación que apoyen la adaptación exitosa a la modalidad; por otro lado, capacitar a los docentes en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, para que desarrollen estrategias que motiven a los estudiantes y retroalimenten de manera oportuna y continua a los mismos; además ofrecer asistencia técnica adecuada a las necesidades de la comunidad académica, permitiendo así, agilizar los trámites educativos y administrativos.

Descriptores o Palabras Clave: Deserción, Metodología Virtual y a Distancia, Riesgo de abandono.

1. Introducción

La deserción estudiantil, es un aspecto de interés en el contexto académico actual de la educación superior el mundo, para Colombia, desde hace siete años aproximadamente, ha sido exigencia del MEN (Ministerio de Educación Nacional), que las instituciones de educación superior demuestren acciones que procuren la puesta en marcha institucional para el logro de la graduación de los estudiantes, previniendo así, el abandono universitario, haciendo énfasis en que se deben desarrollar mecanismos para la evaluación, seguimiento y monitoreo de los factores que indiquen en esta problemática. Pues las políticas desarrolladas por el Gobierno Nacional en los últimos años, para ampliar las posibilidades de acceso y la cobertura del sistema de educación superior, han traído nuevos retos a las instituciones, las cuales se han visto en la necesidad de reforzar sus acciones para promover no solo el ingreso de esos nuevos estudiantes, sino también la culminación exitosa de sus estudios²²².

De igual manera refiere que la identificación de estos factores permite a las instituciones de educación superior contar con elementos fundamentales que orienten sus planes de acción y de esta forma implementar estrategias integrales que fomenten la permanencia desde las realidades y necesidades propias de cada institución²²³, siendo esto un reto para las instituciones donde convergen aspectos no controlables de las condiciones, motivaciones y necesidades de los propios estudiantes, y más aún en la modalidad virtual y a distancia, que bien es cierto, se ha convertido en una opción de gran demanda, dadas sus bondades en cuanto a facilidades de acceso, financieras y metodología de estudio, en cuanto a cobertura se refiere, por lo que las universidades que ofrecen esta metodología han visto el aumento significativo en la matrícula. Además como refiere Facundo, A. (2009), “se debería posicionar aún más a la modalidad de educación a distancia y virtual, ya que esta metodología parece estar realmente asociada a la requerida inclusión, equidad y justicia social, estas metodologías se perfilan como el medio privilegiado de acceso a la educación superior

²²² Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. Bogotá - Colombia.

²²³ Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Agosto 2016). Factores determinantes de la deserción. Boletín Educación Superior en Cifras. Bogotá - Colombia

y en consecuencia, como el medio más adecuado para lograr incidir masivamente en el mejoramiento de los niveles de educación y en el aprovechamiento del conocimiento para elevar la productividad y competitividad, sin las endémicas exclusiones”.

Por lo anterior, al indagar como se encuentra este tema en cifras, Peralta, R. & Mora, J. (2016), informan que estudios realizados por el MEN en el año 2009, han comprobado que los programas presenciales en educación superior alcanzan una deserción promedio del 48%, mientras que los programas de educación a distancia presentan tasas superiores a un 60%, cifras asociadas a la deserción por cohorte. Además, que los estudios sobre abandono en educación a distancia han sido especialmente importantes en países como, Estados Unidos, Inglaterra y Australia. En ese orden de ideas, la Open University del Reino Unido ha demostrado que los estudiantes que reciben apoyos de manera oportuna tienen tasas de abandono entre 10% y 20%, mientras que los que no reciben apoyo, su tasa de abandono oscila entre el 20% y el 50%, según Simpson, (2010). Sin embargo en las cifras de la actualidad según el MEN, durante los últimos años, Colombia ha avanzado en la disminución de la deserción estudiantil en educación superior por periodo logrando, de esta manera, cumplir las metas propuestas por el Gobierno en el Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país”. Dentro de los logros se destaca que la meta para la tasa de deserción por periodo para el nivel universitario, fijada en 9.7%, al finalizar la vigencia 2015, reportó un 9,3%²²⁴.

En el caso de la UNIMINUTO sede Virtual y a Distancia, el comportamiento de la deserción estudiantil en los últimos dos años se ha mantenido en un promedio entre un 8 y 9 %, por considerar importante y significativo dentro de la gestión institucional abordar la temática con políticas y estrategias que promuevan la permanencia estudiantil, dentro de las cuales se encuentra el fortalecimiento al Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE), el aumento en la apuesta presupuestal para auxilios económicos a los estudiantes y el estudio que se realiza periodo a periodo contactando a los estudiantes desertores, para que logren retomar sus estudios con acompañamiento y orientación académica y psicosocial.

2. Antecedentes

El primer aspecto a describir es el concepto de deserción, más allá de la identificación del MEN como el estudiante que no se matricula durante los dos periodos académicos, resalto el descrito por Rodríguez, L. & Londoño, F. (2011), quienes conciben la deserción como “aquel fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema”. (Vásquez, 2003, p. 1); definición que da a la problemática una caracterización dual que conjuga lo colectivo con lo individual, reforzando que el fenómeno del abandono de los estudios es debido a la

²²⁴ Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Noviembre 2016). Cómo va la graduación y la deserción en la educación superior.

Boletín Educación Superior en Cifras. Bogotá - Colombia.

confluencia de causas internas y externas a las IES las cuales, al relacionarse con factores del contexto social, cultural y personal del estudiante, influyen directamente en su decisión de desertar. Este fue extraído de la investigación realizada por La Católica del Norte Fundación Universitaria, que es una Institución de Educación Superior (IES) Colombiana, que ofrece programas de pregrado y postgrado con una metodología 100% virtual.

El segundo aspecto es saber cuáles pueden ser las razones por las que se escoge estudiar un carrera en la modalidad virtual y distancia, por tanto, García Aretio (2001), referenciado por Escanés, G. et al. (2014). menciona como elementos presentes en la elección de esta modalidad, están uno, el poder cumplir al tiempo que se estudia con los compromisos familiares y de trabajo, dos, la posibilidad de no tener que ir físicamente o en menor tiempo a una institución educativa, tres, los calendarios de tiempos ajustados y opciones de horarios, cuatro, la edad para estudiar no es un componente de exclusión, en caso de tener enfermedades o discapacidades que impiden el traslado, es más fácil acceder a la educación. En caso de la Sede Virtual y a Distancia de UNIMINUTO, los estudiantes escogen estudiar todo lo anteriormente mencionado, además que para un estudiante resulta en beneficios de menos costos, más flexibilidad y acceso.

El tercer aspecto es describir cuáles son esas causas o razones que se relacionan con la deserción universitaria, asociadas especialmente a la metodología virtual y a distancia, dentro de las cuales identificamos en la literatura consultada las siguientes:

Para Rodríguez, L. & Londoño, F. (2011), pueden ser:

- La asincronía que caracteriza la mayoría de las interacciones docente-estudiante y la interactividad estudiante-contenido: el estudiante, al no participar en clases presenciales con tiempo y hora asignados, tiene problemas en auto regular el tiempo de estudio y puede fácilmente priorizar otra actividad en el tiempo auto-asignado, esto da como resultado, no alcance de los logros esperados, poco desarrollo de las competencias planeadas y un sentimiento de impotencia al no poder aprender lo que se esperaba en los tiempos asignados para ello.
- Causas académicas y no académicas más significativas: motivos de cambio de trabajo, problemas de tiempo por el trabajo, problemas económicos, desconocimiento en que el programa era 100% virtual, percepción que los costos académicos eran altos, dificultad de acceso a internet, no contar con un equipo de cómputo de fácil acceso, disgusto por la modalidad virtual, los accidentes y los problemas familiares. Este aspecto es de gran significancia en los estudiantes de la sede especialmente los pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales, puesto que ya trabajan en los campos formativos.
- Aspectos personales: juegan un papel muy importante en la virtualidad la autodeterminación, la autodisciplina, la autonomía, la autorregulación del tiempo, la responsabilidad frente a los resultados esperados en el momento de optar por una metodología virtual y la capacidad para afrontar el desafío del nuevo paradigma.
- Bajos niveles de la competencia lectora y escritural con la que se ingresa a la educación superior: situación que incide en que el estudiante virtual no pueda

afrontar el nivel de exigencia que amerita enfrentarse al discurso académico (ensayos, disertaciones, debates, etc.) de tal manera que se le dificulte el nivel crítico de comprensión que le exigen sus docentes, aspectos que terminan por impedirle su correcta participación y éxito académico generando un sentimiento de frustración que deriva fácilmente en la deserción de su programa, de la institución o definitivamente del sistema educativo.

Para Vásquez, C. & Rodríguez, M. (2007), son:

- La integración social: en este sentido, debe existir una comunión entre el compromiso institucional e individual para facilitar el proceso de integración y el logro de objetivos. De allí que, cuando la integración social del alumno con su grupo es débil, el estudiante no alcanza a acomodarse y tiende a desertar, a no ser que encuentre por lo menos algún compañero con el que se entienda y así pueda terminar el curso, apoyado en esta relación.
- La capacidad intelectual, desde el punto de vista del proceso educativo, está asociada con el desarrollo de la inteligencia y con la capacidad de adaptación y solución de problemas que posea el alumno, frente a los retos académicos que se le presenten. De allí que en la medida que vea que cubre sus metas y soluciona problemas relacionados con sus estudios y roles, tenderá a desarrollar mayor identificación y, por ende, logrará culminar su formación.
- Compromiso académico del alumno: este aspecto está relacionado directamente con sus objetivos y proyecto de vida. En el caso de los estudios a distancia, se supone que el compromiso académico descansa en el estudiante, ya que él debe autodirigir y autoorganizarse, a fin de cubrir los objetivos propuestos en cada módulo del plan de estudio. De allí que el bajo rendimiento puede provenir de dos fuentes: capacidad intelectual insuficiente o débil compromiso académico.

Ahora bien, como agrega Quintela, G. (2013), por otra parte, puede haber factores de índole institucional, asociados con los recursos, estructuras, facilitadores y contenidos curriculares, que estén generando elementos motivadores de deserción. Por tanto, es comprobable que la entidad educativa de educación superior, que ofrezca un servicio educativo en esta modalidad, se encuentra con la necesidad actual de contar especialmente, con infraestructura tecnológica y plataformas académicas, organizadas, ágiles y de libre acceso, que favorezcan materiales, herramientas y/o ambientes virtuales de comunicación con el docente y compañeros de curso. Además inversión en software que permitan a la universidad, la identificación de alertas tempranas no solo en el estudiante sino también en la misma institución, para alertar el impacto de las acciones realizadas.

De igual manera, la deserción estudiantil, es una manifestación de fracaso tanto individual como institucional, ya que afecta la autoestima y el desempeño del estudiante en la sociedad, y además evidencia las ineficiencias e inequidades del sistema, sobre los recursos que se invierten en la formación de capital humano, sobre la competitividad, y sobre el desarrollo económico y social. Facundo, Ángel. (2009).

El mismo autor refiere que para ello a nivel de educación superior, se han diseñado estrategias y mecanismos relacionados con algunos de los principales factores asociados. Entre otros, la introducción de mejoras en la adaptación de los nuevos estudiantes a la vida universitaria; las consejerías estudiantiles; campañas de planificación familiar; programas de orientación profesional; de tutoría; talleres de nivelación y mejoramiento de competencias básicas; foros y mecanismos de divulgación de experiencias exitosas y un amplio programa de crédito académico focalizado en estudiantes en riesgo, que busca superar los factores económicos.

3. Objetivo General

Identificar las causas de deserción estudiantil en los programas de pregrado de los últimos dos años 2015 y 2016 en la sede Virtual y a Distancia de UNIMINUTO.

3.1. Objetivo Específico

Proveer información a la institución, para el diseño de estrategias que favorezcan la permanencia estudiantil y prevengan la deserción.

4. Metodología

Para el estudio los datos de los estudiantes desertores se tomaron de la Herramienta para el cálculo de la deserción V7 - VGAC Vicerrectoría General Académica y el Sistema Integrado de Información (SII) que son entregados por la dirección de Planeación del Sistema UNIMINUTO. En esta modalidad se cuenta con tres periodos en el año, de tal manera que de enero a mayo es el primer periodo académico, de mayo a agosto es el segundo periodo académico y de agosto a diciembre es el tercer periodo académico. Se trabajó sobre la base de 2.430 desertores en el año 2015 y 2.774 desertores en el año 2016 durante los tres periodos académicos de cada año.

Dicho estudio permite conocer las causas de deserción de los estudiantes con un enfoque mixto con una fase cualitativa y una fase cuantitativa que responde a la identificación del fenómeno de la deserción, para propiciar un escenario de modelaje propio a la institución, teniendo en cuenta las variables sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional, personal, académico, financiero y orientación vocacional).

El estudio es realizado mediante llamadas telefónicas y correos electrónicos, durante los periodos académicos desde (mayo a agosto), donde se logró obtener respuesta efectiva promedio del 40% de la población desertora en razón a que se encontraron datos de los estudiantes desactualizados.

Una vez se observan y analizan los resultados que se obtuvieron luego del estudio realizado para conocer los motivos por los cuales los estudiantes no continuaron con sus estudios, se da respuesta a la solicitud de cada uno, brindando apoyo psicosocial, psicológico, consejería académica, consejería financiera y orientación vocacional.

4.1. Características generales de los factores de deserción

En el estudio realizado se tuvo como resultado que los porcentajes de deserción de la sede se muestran en la siguiente gráfica:

Gráfica 1: Histórico porcentaje de deserción en la sede:

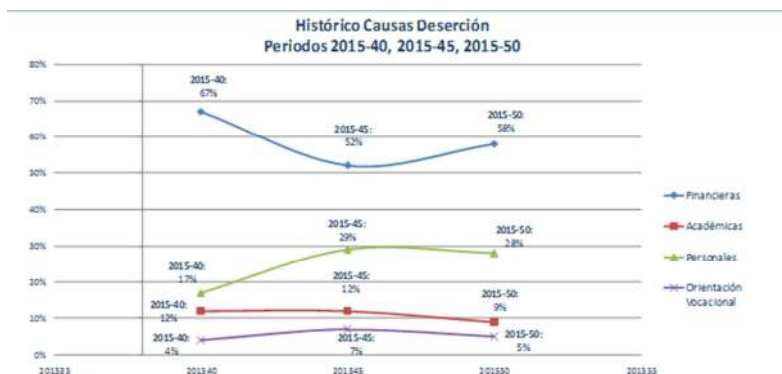


Fuente: Dirección de Planeación y Desarrollo – SII, 2016

En la cual se identifica que la sede se ha mantenido en un porcentaje entre el 8 y el 9 % durante los últimos dos años 2015 y 2016, disminuyendo el porcentaje del 11% en el año 2013, dado el fortalecimiento de la planta de personal, especialmente la contratación de tres consejerías, un docente de tiempo completo, denominado Consejero Académico, quien trabaja articuladamente con Bienestar Universitario, además de un Consejero Psicosocial y un Consejero Financiero para el desarrollo de estrategias de permanencia.

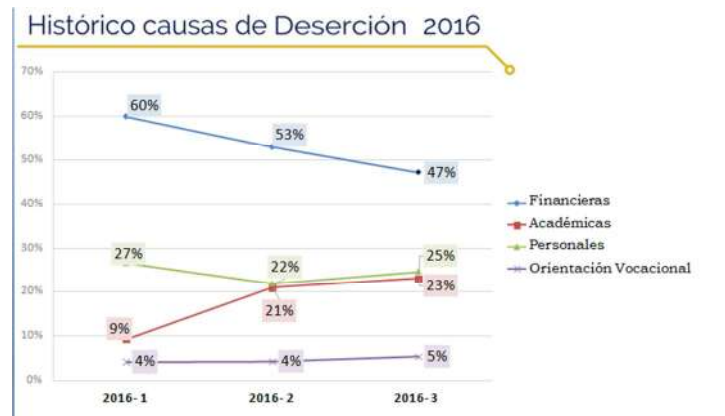
En cuanto a las causas de deserción en la sede, se identifican las siguientes:

Gráfica 2: Causas de deserción en la sede año 2015:



Datos encontrados en Estudio realizado de Deserción 2015

Gráfica 3: Causas de deserción en la sede año 2016:



Datos encontrados en Estudio realizado de Deserción 2015

De las gráficas anteriores, se evidencia que la mayor causa de deserción es la financiera, seguida por la personal, luego la académica y finalizando con la orientación vocacional.

De la causa financiera, que es la principal causa de deserción, se derivan variables que muestran diferentes dificultades presentadas en más del 50% de los estudiantes desertores, quienes exteriorizaron problemas económicos, debido a dificultades con el financiamiento de la matrícula, la pérdida de apoyo económico, el desempleo y su situación laboral actual, por cuestiones de cruces de horarios, viajes laborales y asignación de nuevos cargos que le implican nuevas responsabilidades y adecuación de sus tiempos para dedicar al estudio. Esta causa, se presenta mayormente en los estudiantes de segundo a noveno periodo académico, en los últimos periodos, debido a las prácticas profesionales y procesos de grado.

La causa que sigue en porcentaje es la Personal, con un promedio del 25% de estudiantes, cuya principal razón fue retiro por embarazo, dificultad en las relaciones familiares y separaciones de pareja, del total de las causas personales. Además un aspecto importante en relacionado con la metodología es, en cuanto al acceso y dominio de las tecnologías de la información (TIC), los estudiantes en ocasiones no cuentan con herramientas tecnológicas (computadores acceso a internet, celulares con tecnología avanzada), además poseen pocos conocimiento y habilidades en el uso de herramientas Office (Word, Excel, Power Point), como también conocimientos virtuales (plataformas, aplicaciones, canales virtuales, entre otros), siendo ésta última causa la que se presenta con mayor frecuencia en los estudiantes de primero a tercer periodo académico.

En cuanto a las causas Académicas, con un aproximado del 20% de los estudiantes, debido a pérdidas académicas, este aspecto es resultado de la falta de preparación académica previa, pues un porcentaje importante, tiene tiempo sin estudiar (entre 2

y 5 años), además vienen con vicios formativos, deficiencia en hábitos de estudio y debilidades en la formación de asignaturas básicas tales como lectoescritura y matemáticas. Situación que presenta con mayor frecuencia en los estudiantes de primero a cuarto periodo académico.

Finalizando con las causas relacionadas con la Orientación Vocacional, en un aproximado del 4% de los estudiantes, aun cuando ésta es una de las variables solicitadas por el MEN, no se observa como relevante en la modalidad virtual de la sede, puesto que la mayoría de los estudiantes tienen claro la escogencia de carrera y vienen a formarse como parte del cumplimiento de metas en su proyecto de vida o la obtención de la titulación, porque trabajan en el medio o campo de estudio y requieren mejorar sus condiciones laborales.

Dentro del contacto se busca orientar al estudiante hacia una posible solución a través de los múltiples servicios y programas que ofrece Bienestar Universitario y la institución en general de acuerdo a cada necesidad.

5. Conclusiones

- La principal causa relacionada con la metodología es en cuanto a al acceso y dominio de las tecnologías de la información (TIC) y la falta de preparación académica previa, pues un porcentaje importante, tiene tiempo sin estudiar y además vienen con vicios formativos en cuanto a deficiencia en hábitos de estudio y debilidades en la formación de asignaturas básicas (lectoescritura y matemáticas).
- Las causas identificadas en los periodos de primero a tercero se relacionan con la adaptación a la vida universitaria y metodología, de cuarto a séptimo en relación a pérdidas académicas, situaciones personales y laborales, y de octavo a décimo en cuanto las prácticas profesionales y procesos de grado.
- La orientación vocacional no es un factor determinante en esta metodología, los estudiantes ya tienen claro la escogencia de carrera y en un porcentaje importante ingresan para obtener la titulación, puesto que trabajan y poseen experiencia en el campo formativo.
- De acuerdo con el objetivo específico. dentro de las acciones de apoyo para prevenir la deserción en la sede, se identificó la persistencia en las acciones y estrategias institucionales, para la realización de estudios que permiten el seguimiento continuo a los datos, periodo a periodo del comportamiento de la misma, en los estudiantes.
- Se identificó la necesidad de desarrollar procesos de selección y formación a estudiantes que se caractericen por su alta motivación, habilidades autodidactas así como en el manejo de las tecnologías de la información; además brindar a los estudiantes procesos de inducción y capacitación para que puedan adaptarse exitosamente a la metodología.
- También es importante elegir docentes que motiven constantemente a los estudiantes, manejen bien las tecnologías de la información, mantengan una comunicación asertiva y retroalimenten de manera oportuna y continua a los mismos.
- Brindar asistencia técnica adecuada a las necesidades de la comunidad académica, permite agilizar los trámites educativos y administrativos.

- Para lograr la permanencia estudiantil, es necesario desde el aspecto institucional, contar con un software, que sirva como herramienta de gestión de alertas tempranas, permita hacer seguimiento a los datos, acciones e intervenciones realizadas a los estudiantes, reducir y optimizar así, los tiempos y favorezca el acompañamiento a las situaciones de los estudiantes.

6. Agradecimientos

Agradezco a la institución UNIMINUTO, especialmente a la Sede Virtual y a Distancia, la Rectoría de Sede, Vicerrectoría Académica de Sede, Vicerrectoría General de Bienestar Universitario, Dirección de Bienestar Universitario de Sede, por aportar a este proyecto, de gran impacto institucional y social.

Todos los colaboradores de la sede vinculados en pro de la permanencia estudiantil, por el trabajo conjunto y articulado, el cual ha hecho posible el logro de los resultados. Y por supuesto a todos nuestros estudiantes quienes son la razón de ser de estas apuestas, en quienes pensamos y repensamos todas nuestras acciones, esforzándonos día a día por ofrecer un mejor servicio, aportando su proyecto de vida, sus familias y la sociedad en general.

Referencias

- Escanés, G.; Herrero, V. ; Merlina , A. & Ayllón , S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de la modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(5), pp. 45-55. Universidad de la Rioja. La Rioja – España.
- Facundo, A. (2009). Análisis sobre la deserción en la Educación Superior a Distancia Virtual: El caso de la UNAD - Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*. Volumen 8, Número 2. Pág (117-149).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior. Bogotá - Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Noviembre 2016). Cómo va la graduación y la deserción en la educación superior. *Boletín Educación Superior en Cifras*. Bogotá - Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Agosto 2016). Factores determinantes de la deserción. *Boletín Educación Superior en Cifras*. Bogotá - Colombia.
- Peralta, R. & Mora, J. (2016). El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD Colombia. VI Clabes (Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior. Quito – Ecuador. Recuperado de: [file:///C:/Users/User/Downloads/1330-5593-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1330-5593-1-SM%20(1).pdf).
- Quintela, G. (2013). Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Revista Sociedad Hoy*, 24, 83-106, ISSN 0717-3512. Concepción - Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90231580008>
- Rivera, D. (2011). Factores que inciden en la retención o deserción del estudiante a distancia. *Disertación aplicada para optar el título de Doctor en Educación*. Nova Southeastern University. Florida - Estados Unidos de América.
- Rodríguez, L. & Londoño, F. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 33 (1-28). Medellín – Colombia.
- Vásquez, C. & Rodríguez, M. (2007). La educación estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (3-4). 107-122. México.

ESTATUS ACADÉMICO. TUTORÍA EN EL SEGUNDO SEMESTRE

Línea Temática: Prácticas curriculares

Echeverría Castro Sonia Beatriz
Sotelo Castillo Mirsha Alicia
Ramos Estrada Dora Yolanda

Instituto Tecnológico de Sonora
sonia.echeverria@itson.edu.mx

La deserción ocurre con mayor frecuencia en el primer año, pero otros fenómenos ocurren en estos períodos iniciales del primero y segundo periodo escolar, Se desarrolló una estrategia para revisar el estatus académico de estudiantes universitarios de segundo semestre y ofrecer tutoría diferenciada a partir de su situación en el primer período escolar. Se retomó como premisa fundamental el impacto de los indicadores en la eficiencia terminal, por lo que se privilegió el indicador de avance curricular por cantidad de cursos aprobados, sea afectada por la reprobación o por la cantidad de asignaturas inscritas en el primer semestre. Además se incluyeron en el análisis el promedio obtenido y cantidad de asignaturas que estaban en ese momento llevando en el segundo periodo. Se establecieron cuatro tipos de tutoría, que variaban a partir del número de sesiones: a) Satisfactorios - acompañamiento general, dirigido al estudiante de mayor aprobación y promedio regular denominado estatus: Satisfactorio y se programaron cinco pláticas, b) los de atención baja, que tienen materias aprobadas iguales o menos uno de las que corresponden al periodo escolar, sin reprobadas, se recomiendan mínimo 6 conversaciones para analizar la forma de incrementar al 100 por ciento el avance, c) Los de atención moderada, que tiene cuando menos 7 sesiones, y d) No Satisfactorio con Alto requerimiento de atención, con 10 sesiones. Se presentan ejemplos de acciones recuperadas del Manual de tutor, imagen del Formato de registro y el Esquema de las sesiones según el Estatus Académico del estudiante.

Descriptorios o Palabras Clave: Estatus académico, Aprobación, Acciones tutoriales.

1. Introducción

La atención a los procesos que vive el estudiante en su trayectoria durante el primer año, es esencial, si bien para la mayoría de estos habrán pasado por la iniciación a una disciplina y la integración a un nuevo ambiente de exigencias académicas específica a su carrera y de relaciones con los nuevos compañeros. Para otros aún pasado el primer semestre se debe mantener este apoyo especialmente para quienes se hayan identificado que lo requieren aun cuando no lo soliciten.

Para el segundo semestre la vida estudiantil, puede seguir llena de dudas para los jóvenes que aún no logran adaptarse, o han tenido otra intención de estudios, algunos encontrarán que la carrera no era lo que esperaban y otros confirmarán sus vocaciones, este es aún un tiempo de establecimiento del compromiso con su disciplina – profesión y con la misma institución.

En general no existen muchos estudios en Latinoamérica que enfaticen en este segundo período escolar universitario en específico. Sin embargo, aunque comparte muchas similitudes con el primer periodo escolar algunos de los procesos importantes como la integración social con compañeros, estará resuelto para la mayoría de los estudiantes, pero quienes no hayan logrado adaptarse al grupo y a la exigencia académica, es posible que no regresen en el segundo semestre.

Los factores de vocación, conflicto por ello con los padres, puede continuar y seguir siendo un problema para algunos alumnos (Camarena, González y Velarde, 2009), si se detectó en el primer semestre, es importante darle seguimiento, bien si los padres han reconciliado sus intereses con las del hijo o si se siguen igual o se han incrementado el rechazo a la carrera del joven. Es relevante explorar la forma en que lo ha afrontado el estudiante y el impacto que puede ocasionar ello en su vida académica y personal.

Los fenómenos de deserción de los estudiantes son los que preocupan a nuestras universidades y no solo en el primer semestre, también en el segundo está presente. Para México la deserción está asociada a diferentes aspectos que se mantienen y afectan los resultados académicos, muchos de tipo administrativo que se puede reducir su impacto con alguna intervención o apoyo de algún tutor sea para búsqueda de becas, orientación hacia las carreras que sean más acordes al deseo de los jóvenes, otros. En un estudio realizado por De Vries, León, Romero, y Hernández, (2011), señalan que es el asunto vocacional, las complicaciones de horarios y económicas las más reportados para dejar la universidad.

Tinto (2006), señala que si bien hay diferentes estudios sobre las causas de la deserción, es necesario que se pase a la siguiente etapa, de acciones de las instituciones, programas de intervención y el apoyo a los jóvenes de bajos recursos. Es

pues necesario enfocarse más al apoyo activo y más para resolver o reducir este problema y las variables que están asociadas al mismo.

Al respecto en diversas instituciones se ponen a prueba diferentes alternativas para resolver estas problemáticas, utilizando una diversidad de estrategias para dar seguimiento a las trayectorias académicas de sus estudiantes siguiendo los indicadores de esta naturaleza e integrando acciones y programas de intervención. Puchi, Moraga y Villagrán (2016) reportan el diseño de una estrategia dando seguimiento a la retención y rendimiento en estudiantes de pregrado de Chile; González (2016), han utilizado en Colombia un sistema de alertas tempranas y apoyo de dos sistemas de información que retoman de sus instituciones. Así una diversidad de estrategias se han probado y será un camino largo por recorrer de pruebas y revisión de las más efectivas, el camino ya se ha iniciado, es necesario seguir compartiendo los resultados y buscar las más apropiadas para el contexto específico y de alcance para las instituciones en términos económicos.

De esta situación se deriva la necesidad de plantear una alternativa y desarrollar una estrategia que involucre el análisis del estatus académico del estudiante al segundo semestre y que se deriven alternativas de intervención. Lo cual se presenta en este trabajo.

2. Método

Se consideraron los estudiantes de segundo semestre, inscritos en un programa de licenciatura en Psicología. Alrededor de 125 estudiantes quedaron en las listas del programa de Tutorías 2, el cual es un programa obligatorio para todos los estudiantes de la institución (cerca de 17 mil alumnos). En el resto de las carreras se aplicó un programa no vinculado con la atención a la situación académica de los jóvenes.

Se utilizaron los datos del expediente del estudiante obtenidos de una plataforma institucional para la tutoría 1, en el que se pueden recuperar la cantidad de cursos aprobados, reprobados, no inscritos, entre otra información.

Se utilizaron un conjunto de premisas que permitieron direccionar los criterios de decisión para la cantidad y modalidad de las acciones tutoriales:

- Se privilegia el alcance máximo de la eficiencia terminal, por lo que aprobar las materias del semestre es la prioridad y el criterio base, con el que se inicia el análisis de la situación académica del estudiante.
- La reprobación o no inscripción son indicadores asociados a la baja eficiencia por lo que se agregan al análisis del estatus académico.

- El promedio es una variable asociado a la “calidad”, que afecta la eficiencia por rezago.
- Guiado por la cantidad de materias aprobadas y su relación con reprobación o pocos cursos inscritos, además de la revisión del promedio se decide por la cantidad y tipo de acciones que se retoman con el estudiante para su tutoría en el segundo periodo escolar.

Con esta información de la situación académica de los estudiantes en tutoría, se analizaron utilizando como apoyo un programa Excel, y se utilizaron los indicadores propuestos, utilizando un cuadro que permitía visualizar los datos pertinentes (ver figura 1).

FORMATO PARA EL ANÁLISIS DEL ESTATUS ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE EN EL PRIMER SEMESTRE													
Tutoría I	ID Estudiante	13xxxxxxxx			Nombre estudiante: Luis Fernando xxxxxxxx			Tutor: Sonia Echeverría					
1= Aprobada	Número materias aprobadas	Número materias reprobadas	Total	Promedio	Materia	1= Aprobada	Número de materias reprobadas seriadas	Número de materias reprobadas No seriadas	Inglés aprobadas	Cantidad de materias inscritas semestre actual	Materia	1 Inscrita	Comentarios generales
1	6	1	6	8.33	Desarrollo Humano I	1	0	1	0	8	Introducción a la Evaluación Psicológica	1	
					Metodología I	1					Teoría y Técnica de la Entrevista	1	
					Ética	1					Paradigmas Psicológicos	1	
					Bio psicología	0					Desarrollo II	1	
					Fundamentos Básicos de la Psicología	1					Laboratorio de Análisis de Datos	1	
					Procesos Psicológicos	1					Comunicación Efectiva	1	
					Emprendimiento	1					Solución de Problemas	1	
					Otras: Especificar						Otras: Inglés	1	

Figura 1. Guía para el análisis del estatus académico de los estudiantes, considerando los indicadores de cursos aprobados, reprobación con atención a materias seriadas, así como inscripción en cursos de cada periodo escolar.

3. Resultados

A partir de los resultados de la revisión del estatus académico de los estudiantes se realizó una clasificación que derivó en tipos de acciones de tutoría (ver tabla 1):

- Los estudiantes que tienen un **estatus académico satisfactorio** con respecto a **promedio y avance del número de materias aprobadas**, solo requieren un **acompañamiento general** que siga promoviendo su aprendizaje autorregulado y que privilegie la motivación al conocimiento intrínseca. Solo se recomienda breves sesiones para su seguimiento.
- Hay estudiantes que tienen un **rendimiento regular**, con un **avance de materias aprobadas en el primer semestre de 5 materias cuando menos, pero tienen reprobada una materia**, en estos casos, el seguimiento estaría en una opción intermedia entre los dos casos anteriores, en todo caso, el tutor podrá ajustar el número de sesiones al identificar los motivos de dicha reprobación, si está actualmente cursando la materia de nuevo y otros elementos que den cuenta que el estudiante tiene un papel activo en la solución de la reprobación. Se recomienda tener entre cinco a siete sesiones, pudiendo ser más. A estos estudiantes se les denomina de **Atención baja** si no tiene cursos reprobados o tiene uno no seriado. Si tiene una materia reprobada seriada o dos reprobadas se considera que requiere **Atención moderada**.
- En caso de alumnos con **rendimiento no satisfactorio**, por tener **materias reprobadas, y poco (cuatro o menos) avance en número de cursos aprobados** se recomienda un programa de acciones con **Alta atención**, con una detección de su estatus académicas, de algunas variables involucradas en el proceso de aprendizaje, herramientas para el aprendizaje y un seguimiento más preciso en ambas modalidades de relación, virtual y presencial. Se sugiere un seguimiento constante a través del semestre.

De estas clasificaciones se desprenden las acciones tutoriales que requeriría un estudiante según su nivel de atención requerida. Las actividades son algunas de parte del tutor solamente, como son el análisis del estatus académico del alumno al finalizar el primer semestre, seguido del mismo procedimiento al finalizar dicho periodo escolar. Algunas de las acciones son solamente dirigidas a los estudiantes que han reprobado y requieren responder algunos cuestionarios que son con propósitos de reflexión y motivación.

Son para el estudiante, máximo 10 acciones que se recomiendan para el estudiante con estatus académico no satisfactorio, sin embargo, pueden programarse más

sesiones y actividades, según considere el tutor. A pesar de esta libertad no se recomienda que exceda de 15, que serían una por semana, considerando que los cursos tienen esa duración en esta institución.

La primera sesión con la que se interactúa con los tutorados es de tipo grupal (acción 4), de todos los tutores con la totalidad de los tutorados y en esa sesión se entrega a los tutorados una primera planeación de las sesiones que ha sido decidida después de la revisión del estatus académico del estudiante. El tutorado tiene oportunidad de dar sugerencias para ajustar lo presentado como trabajo para el semestre por parte del tutor.

Tabla 1
Sesiones sugeridas según el tipo de Atención que requiere el estudiante

Acciones tutoriales	Acompañamiento general	Atención baja	Atención moderada	Alta atención
	Acciones			
1. Estatus académico	1	1	1	1
2. Toma decisión	2	2	2	2
3. Grupal tutores	3	3	3	3
4. Grupal tutorados y tutores	4	4	4	4
5. Actualizar perfil (SIGA: plataforma tutoría)	5	5	5	5
6. Cuestionarios: estrategias aprendizaje, involucramiento	6	6	6	6
7. Retroalimentación de los instrumentos	7 (opcional si lo desea el estudiante)	7	7	7
8. Atribución Reprobación		8	8	8
9. Enfrentando la reprobación: planeación de la mejora. Sesión presencial			9	9
10. Cursos para mejora de habilidades				10
11. Seguimiento 1- mitad del periodo escolar				11
12. Seguimiento final - Revisión calificaciones	8	9	10	12
13. Reflexión desempeño segundo semestre	9	10	11	13
Número de sesiones totales (tutor y/o tutorado)	9	10	11	13
Número de sesiones mínimas para alumno	5	5	6	10

	Acciones tutoriales solo el tutor		Acciones para todos los tutorados		Acciones específicas para estudiantes con estatus no satisfactorio
--	-----------------------------------	--	-----------------------------------	--	--

El tutor tiene el apoyo de un manual en el que se orienta sobre las actividades a realizar para cada una de las sesiones, se muestra en la Figura 2, la acción 12.



Acción tutorial

Realizada por: Tutor (individual)

Objetivo: Revisar los resultados obtenidos por el tutorado al final del segundo semestre, en caso de satisfactorio enviar felicitación. En caso de regular a no satisfactorio, enviar a sesión presencial.

Procedimiento: Revisar el diagrama de la trayectoria a cada tutorado para identificar reprobación y cantidad de materias aprobadas:

- a) En caso de haber reprobadas o presentar poco avance programar una sesión presencial previo a la inscripción del 3er semestre.
- b) Los tutorados con resultados académicos satisfactorios enviar felicitación por vía correo electrónico.

Figura 2. Ejemplo de acción tutorial como aparece en el manual para tutores.

Se registran las asesorías, en un formato que permite ir revisando lo realizado (ver

Departamento:		Psicología		Semestre			
Nombre completo del Tutor:				Año			
Nombre completo del alumno:				ID			
Programa educativo:		Licenciado en Psicología					
Indicador académico:		<input type="checkbox"/> Satisfactorio	<input type="checkbox"/> Regular 1	<input type="checkbox"/> Regular 2	<input type="checkbox"/> No satisfactorio		
Tipo de atención:		<input type="checkbox"/> Acompañamiento	<input type="checkbox"/> Atención baja	<input type="checkbox"/> Atención moderada	<input type="checkbox"/> Atención alta		
Sesión	Fecha	Modalidad	Área de atención	Acción tutorial realizada	Canalización	Firma Tutor	Firma Alumno
		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Correo <input type="checkbox"/> Otro	<input type="checkbox"/> Académica <input type="checkbox"/> Personal <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Laboral		<input type="checkbox"/> Responsable programa <input type="checkbox"/> Psicólogo. CAICH- Vida Universitaria <input type="checkbox"/> Coordinadora academia segundo semestre Otro: _____ No requiere		
		<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Correo <input type="checkbox"/> Otro	<input type="checkbox"/> Académica <input type="checkbox"/> Personal <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Laboral		<input type="checkbox"/> Responsable programa <input type="checkbox"/> Psicólogo. CAICH- Vida Universitaria <input type="checkbox"/> Coordinadora academia segundo semestre Otro: _____ No requiere		
Observaciones:							

figura 3), es apropiado para atender los cuatro tipos de requerimientos de apoyo.

Figura 3. Ejemplo de formato de seguimiento de las acciones tutoriales

4. Conclusiones

Las estrategias utilizadas permitieron a los tutores enfocar su tiempo a los estudiantes que requerían atención, se destacaron aspectos particulares de su situación académica, asesorías específicas en ciertas materias a sus tutorados, hablar con otros profesores de situaciones complicadas que algún alumno estaba viviendo, entre otro tipo de apoyos. En tanto que los estudiantes que avanzan sin dificultad, en forma autorregulada y autónoma se les elimina el control y solo se monitorea al final sus

notas. Ello permite una distribución más apropiada del tiempo de los tutores a los jóvenes que requieren mayor orientación y ayuda. Este diseño se está incorporando en la plataforma para tutoría del primer semestre, automatizando la estructura del análisis y la propuesta de las acciones para que las reciba el tutor en forma automática, y las revise, corrija y redirección al tutorado para que ambos tengan el plan inicial de tutorías de ese segundo semestre.

Anexo 1. Resumen de la tutoría 2

Estatus académico	Descripción	Indicadores	Tipo de atención	Sesiones*
Satisfactorio	Presentan un rendimiento satisfactorio en su promedio y avance del número de materias aprobadas; este tipo de estudiantes solo requieren un acompañamiento general que siga promoviendo su aprendizaje autorregulado y que privilegie la motivación al conocimiento intrínseco. Solo se recomienda breves sesiones para su seguimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Materias aprobadas primer semestre (sin inglés): 7 a 6 • Promedio: 8 a 10 • Materias reprobadas: 0 • Materias inscritas segundo semestre: 7-6 	Acompañamiento general	4. Grupal tutorados y tutores 5. Actualizar perfil 6. Cuestionarios 7. Retroalimentación 13. Reflexión desempeño segundo semestre
Regular 1	Estudiantes con avance de por lo menos cinco materias aprobadas en el primer semestre, pero con una materia reprobada. En estos casos, el seguimiento tutorial puede ser de bajo a moderado, el tutor podrá ajustar el número de sesiones con base en la identificación de los motivos de dicha reprobación, si está actualmente cursando la materia de nuevo y otros elementos que den cuenta que el estudiante tiene un papel activo en la solución de la reprobación.	<ul style="list-style-type: none"> • Materias aprobadas primer semestre (sin inglés): 5 a 4 • Promedio: 7-7.9 • Materias reprobadas: 1 • Materias no inscritas primer semestre: 1 • Materias inscritas segundo semestre: 5-4 	Atención baja	4. Grupal tutorados y tutores 5. Actualizar perfil 6. Cuestionarios 7. Retroalimentación 8. Atribución reprobación 13. Reflexión desempeño segundo semestre
Regular 2	Estudiantes con poco avance en sus materias cursadas y materias reprobadas seriadas y las materias no cursadas en primer semestre son seriadas. En estos casos, el seguimiento tutorial puede ser de bajo a moderado, el tutor podrá ajustar el número de sesiones con base en la identificación de los motivos de dicha reprobación, si está actualmente cursando la materia de nuevo y otros elementos que den cuenta que el estudiante tiene un papel activo en la solución de la reprobación.	<ul style="list-style-type: none"> • Materias aprobadas primer semestre (sin inglés): 5 a 4 • Promedio: 7-7.9 • Materias reprobadas seriadas: 1 a 2 • Materias no inscritas primer semestre seriada: 1 a 2 • Materias inscritas segundo semestre: 5-4 	Atención moderada	4. Grupal tutorados y tutores 5. Actualizar perfil 6. Cuestionarios 7. Retroalimentación 8. Atribución reprobación 9. Enfrentando la reprobación: planeación mejora. 13. Reflexión desempeño segundo semestre

No satisfactorio	Estudiantes que presentan materias reprobadas y poco avance en número de cursos aprobados; se dará un seguimiento más preciso en ambas modalidades: virtual y presencial; se sugiere un seguimiento constante a través de todo el semestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Materias aprobadas primer semestre (sin inglés): 3 a 1 • Promedio: Indistinto • Materias reprobadas: 3 o más • Materias no inscritas primer semestre. 3 o más • Materias inscritas segundo semestre: 3 a 1 	Alta atención	<ol style="list-style-type: none"> 4. Grupal tutorados y tutores 5. Actualizar perfil 6. Cuestionarios 7. Retroalimentación 8. Atribución reprobación 9. Enfrentando la reprobación: planeación mejora. 10. Cursos para mejora de habilidades 11. Seguimiento 1 12. Seguimiento final - Revisión calificaciones 13. Reflexión desempeño segundo semestre
-------------------------	---	--	---------------	--

*Las sesiones son a consideración del tutor y la necesidad específica del estudiante, estas pueden ser presencial o virtual.

Referencias

- Camarena, B., González D., y Velarde D. (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 539-562. Recuperado en 11 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200009&lng=es&tlng=es.
- De Vries, W., León, P., Romero, J., y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XL(160) 29 – 50.
- González, A. (2016). Programa de Caracterización y Alertas Tempranas de la Universidad de Antioquia. *Congresos CLABES*, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1398>
- National Research Center for the First Year Experience and Students in Transition. Recuperado de <http://www.sc.edu/fye/>
- Puchi, R., Moraga, A., y Villagran. (2016). Modelo de Seguimiento de la Retención y el Rendimiento de los Estudiantes de Pregrado de Primer Año en la Universidad de la Frontera. Ponencia presentada en Congresos CLABES. En Quito Ecuador, noviembre. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1401>.
- Romo, L. A., Roa, Q. R., Duarte, G. M., Cruz, A. M., Cedillo, N. R. & Cruz, S. A. (2005). *Estudio sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. Documento presentado en el seminario internacional de rezago y deserción en la educación superior. Chile: Universidad de Talca.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next?. *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.

POLITICA INSTITUCIONAL DE INCLUSIÓN: PERMANENCIA Y PROGRESO DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

Línea Temática: Políticas Nacionales e Institucionales

Aguila, Verónica
Von Furstenberg, María Theresa
Illanes, Lucía
Paredes, Rodolfo

Universidad Andrés Bello, Chile

veronica.aguila@unab.cl

Resumen.

En este trabajo se presenta la política de Convivencia: inclusión y promoción de respeto de la Universidad Andrés Bello (UNAB) como factor institucional fundamental en la permanencia y progreso de los estudiantes en situación de discapacidad y de todos aquellos estudiantes y colectivos que se encuentran en mayor riesgo de desertar o abandonar debido a múltiples factores. Se revisa el contexto normativo nacional e internacional relacionado con la inclusión de personas con discapacidad y expone los fundamentos normativos que sustentan la nueva política. Expone y describe parte de la evidencia con la que se cuenta para afirmar que los estudiantes con discapacidad son un colectivo que no ha tenido históricamente igualdad de oportunidades, en diversos ámbitos del desarrollo, incluido la participación en el nivel de educación superior. A partir del II estudio nacional de Discapacidad (ENDISC) se corrobora que la diferencia entre personas con discapacidad y sin discapacidad es significativa, en relación a aquellos que finalizan la educación superior y también en aquellos que abandonan tempranamente. El trabajo reconoce el abandono como un fenómeno complejo debido a la multiplicidad de factores que intervienen. Estos factores pueden relacionarse con diversas dimensiones, como por ejemplo: factores personales, sociales, culturales, institucionales entre otros. Sin desconocer la multidimensionalidad del proceso, centra su desarrollo en la política como un factor relevante en el ámbito

institucional que lleva implícito la formulación de reglamentos y procedimientos coherentes con la misión, visión y modelo educativo de la UNAB.

Descriptores o Palabras Clave: Estudiantes en situación de discapacidad, Educación Superior, Política de Inclusión

1. Introducción

Tal como lo refiere el informe sobre El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Chile (OCDE, 2013) la Educación Superior (ES) en nuestro país y en el resto de los países que conforman la Organización para la cooperación y el desarrollo económico ha crecido en los últimos 20 años transformándose en un sistema diverso tanto desde el punto de vista de los programas que se ofrecen como de los estudiantes que acceden a ella. Se establece así que “hoy en día, la educación superior ofrece una amplia variedad de programas educativos y de formación a un alumnado cada vez más heterogéneo, prácticamente inimaginable en el pasado” (OCDE, 2013 p13)

Junto con este aumento en los estudiantes que acceden a la ES, emerge desde las Instituciones la necesidad de establecer e implementar estrategias destinadas a promover la permanencia, progreso y egreso de todos sus estudiantes. “La problemática del abandono estudiantil es un tema que de a poco se ha ido tornando importante en las Instituciones de Educación Superior (IES) por diferentes factores, entre ellos, el social, el económico y el de la calidad institucional” (Proyecto Alfa, 2014 p5).

Estas acciones cobran especial importancia cuando están dirigidas a grupos que históricamente han estado marginado de la educación superior por no contar con los ajustes y apoyos necesarios para participar y aprender en contextos de equidad: lo que finalmente se traduce en abandono. Dentro de este grupo de estudiantes es donde se ubican aquellos que se encuentran en situación de Discapacidad (EsD). El proceso de incorporación a la ES de EsD, no es un tema reciente ya que “la inclusión en los estudios superiores tiene raíces históricas en diferentes experiencias de lucha a favor de los individuos que en aquellos momentos fueron llamados inválidos, deficientes, discapacitados, lisiados, sordomudos y otras denominaciones que sustantivizaban la discapacidad en detrimento de la persona, a los cuales actualmente reconocemos como personas con discapacidad” (Moreno, 2005)

Aunque se pueden reconocer ciertos avances en materia de ingreso, permanencia y progreso en estudiantes con discapacidad en la educación superior, contamos con evidencias que nos señalan que este sigue siendo en Chile uno de los niveles educacionales donde se observan mayores brechas entre estudiantes con discapacidad y aquellos que no presentan discapacidad. Citando los resultados del II Estudio

Nacional de Discapacidad (Ministerio Desarrollo Social, 2015) podemos señalar que del total de la población adulta en el país un 20% corresponde a personas que presentan discapacidad, lo que equivale a 2.606.014 personas. De ellos el 8,3% tiene problemas severos en su desempeño (discapacidad severa) y 11,7 % están en situación de discapacidad de leve a moderada. Los resultados en relación a educación indican que 5,9% de las personas adultas con discapacidad cuenta con educación superior incompleta frente al 14,4% de personas sin discapacidad. Finalmente cabe señalar que los resultados del Estudio demuestran que sólo el 9,1% de las personas adultas en situación de discapacidad cuentan con educación superior completa a diferencia del 20% de aquellas que no están en situación de discapacidad.

Sumado a estos antecedentes, se cuenta con el documento que registra las Observaciones Finales sobre el Informe Inicial de Chile (ONU, 2016) en relación a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. El informe señala con claridad que al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad le preocupa los siguientes aspectos: “que pese a la reforma educativa reciente, la educación inclusiva no sea prioritaria para las niñas, niños y adultos con discapacidad, y prevalezca la educación especial y segregada”. Observa con preocupación “que no existan esfuerzos de las autoridades gubernamentales para promover la educación inclusiva superior”

Tal como señala Alarcón *et al* (2013) las instituciones de educación superior están llamadas a construir espacios de convivencia inclusivos que se construyen no sólo con una apertura hacia el tema si no a través de reconocer que se requiere “condiciones mínimas para hacer los ajustes necesarios por parte de los docentes y una toma de conciencia respecto a que las personas con discapacidad necesitan condiciones que las instituciones deben otorgar para garantizar la educación de todos por igual”

2. Contexto normativo nacional e institucional

2.1 Contexto Nacional

Chile ha abordado la discapacidad desde distintos prismas o modelos, en una evolución histórica que ha ido asumiendo las diferentes visiones que se han desarrollado sobre la temática en el mundo. En la actualidad, desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2008, ha asumido un modelo centrado en las personas, el respeto de sus derechos y el fomento de su independencia y autonomía, el cual desafía abandonar el asistencialismo y generar las condiciones que permitan a las personas con discapacidad su plena inclusión social y una efectiva igualdad de oportunidades (SENADIS, 2013).

El nuevo paradigma sobre discapacidad ya no centra su análisis en la condición de salud de la persona, como único elemento constitutivo de esta, sino que llama a entender la discapacidad como el resultado de la interacción de características individuales con elementos contextuales, como barreras del entorno y restricciones a la participación en la sociedad. Lo anterior implica que en este nuevo modelo es la sociedad la que debe hacer las adecuaciones para incluir a las personas con discapacidad, eliminando las barreras y evitando esas restricciones que impiden a las personas con discapacidad estar en igualdad de condiciones con las demás (SENADIS, 2013).

El estado de Chile a través del Ministerio de Relaciones Exteriores en 2008, ratifica y promulga la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las personas con Discapacidad. Este documento tiene como principal propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006) La citada convención en su artículo 24 declara que los Estados deben reconocer y velar el derecho a la Educación de niños, jóvenes y adultos con discapacidad y en relación a Educación Superior establece en el punto 5 del mismo artículo “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (ONU, 2006)

En este contexto, la principal consecuencia normativa en nuestro país es la Ley N° 20.422, del año 2010 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Esta ley mandata en su artículo 3 que en su aplicación deberá cumplir con los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Estos principios permitirán abordar integralmente la temática transformándose en los ejes rectores para la acción del Estado y una guía para la sociedad, lo que se concreta en la Política Nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad, que tiene como objetivo” contribuir a la generación de una cultura de respeto y resguardo de los derechos de las personas con discapacidad...” (SENADIS, 2013)

El objetivo primordial de la ley es “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”. Además de los fundamentos y principios generales considerados, la ley establece explícitamente las obligaciones que deben asumir las diversas instituciones educativas de nivel superior señalando en su artículo 39: “Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el

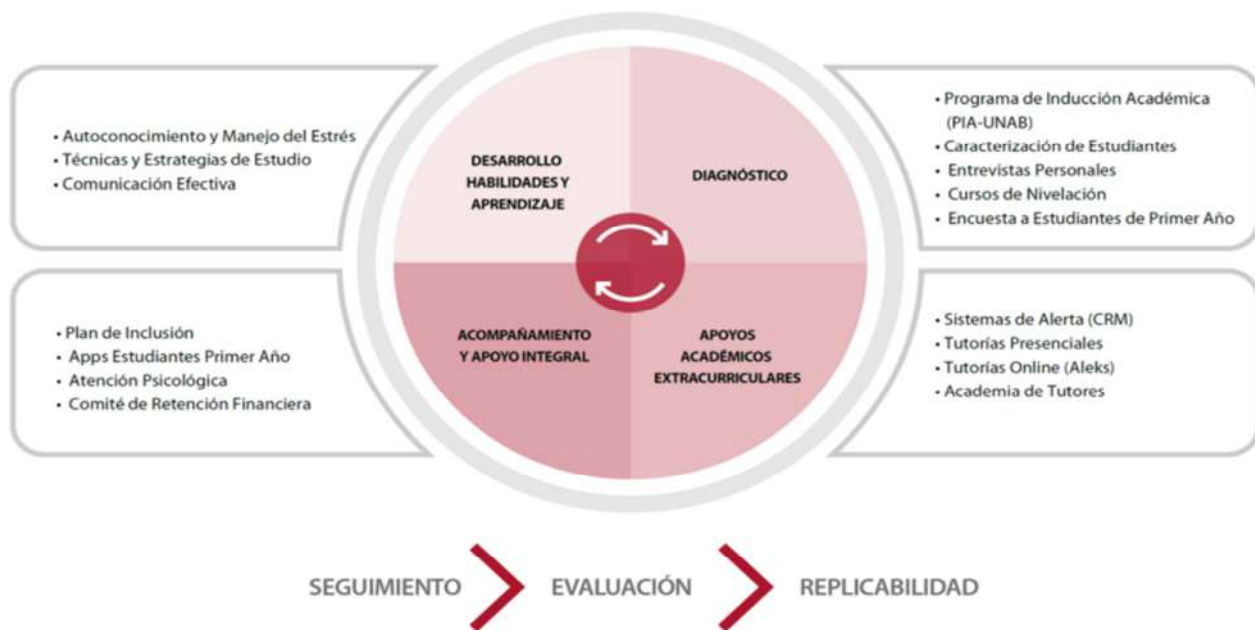
acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (MIDEPLAN, 2010) Desde esta disposición se desprende la obligatoriedad para las instituciones en relación a realizar los ajustes pertinentes para asegurar el derecho a la participación y el aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad (EsD), no tan sólo el favorecer su ingreso si no cautelando el apoyo necesario para que puedan permanecer y progresar en las carreras en las que participan y de esta manera resguardar y evitar el abandono o deserción.

2.2 Contexto institucional

La UNAB es una institución de educación superior, 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. Dicha institución 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

La institución diseña y desarrolla mecanismos y estrategias “tendientes a facilitar la incorporación e integración de los nuevos estudiantes tanto en el plano académico como en el socioeconómico, para asegurar su permanencia, progresión y éxito académico, contribuyendo a evitar su deserción” (UNAB, 2017, p. 72) Esta labor se concreta a través del modelo de retención académica, que ha comenzado a gestarse desde el año 2014. El modelo considera 4 fases formadas por diversas acciones y programas. En este contexto el plan de inclusión se convierte en una acción afirmativa frente a estudiantes con discapacidad, cautelando los apoyos técnicos específicos que requieren. Destaca como una fortaleza la existencia de un sistema integrado de apoyo a todos los estudiantes en aspectos académicos, socioeconómicos y adaptación a la vida universitaria, incluyendo a estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad, tal como se detalla en la figura 1:

Fig. 1 Modelo de retención académica UNAB 2017



Desde el ámbito de la gestión la UNAB creó en 2016 la Dirección de Educación Inclusiva (DEI) que tiene como principal función “promover la construcción de una cultura institucional inclusiva, favorecer la formulación de políticas y procedimientos inclusivos, cautelar avances en materia de accesibilidad y promover prácticas concordantes con las políticas y procedimientos establecidos” (UNAB, 2017, p.73). Desde esta dirección dependiente de la Dirección General de Docencia, en relación a estudiantes en situación de discapacidad, la universidad ha avanzado en la instalación de un procedimiento institucional que establece “mecanismos de acceso, así como funciones y responsabilidades en relación a la adaptación de materiales, la realización de ajustes razonables en el currículo y medios de enseñanza” (UNAB, 2017, p.73) contribuyendo así al acceso, permanencia, progreso y egreso de estos estudiantes.

3. Política de Convivencia: inclusión y promoción del respeto

El avance hacia un sistema educativo inclusivo y en consecuencia a una universidad inclusiva, es un giro paradigmático que probablemente demandará mucho tiempo hasta poder concretarse. El proceso de inclusión demanda un cambio en la actitud y los valores de las personas. Esto requiere tiempo y supone una reevaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales. (ONU, 2009) Dicho cambio precisa de acciones individuales y colectivas que promuevan no sólo un sistema educativo que valore y responda a la diversidad de sus estudiantes, sino también un avance en la construcción de sociedades más humanas y un cuerpo normativo coherente y pertinente a las necesidades actuales.

Necesariamente este proceso requiere de un cuerpo normativo que establezca los lineamientos claros y necesarios para que tanto las naciones, las instituciones y las personas puedan contribuir al derecho de la educación de todos y todas sin excepción.

La Política de Convivencia: inclusión y promoción del respeto se transforma en una herramienta fundamental para promover el ingreso, permanencia, progreso y egreso no sólo de estudiantes con discapacidad sino para cada uno de los y las estudiantes de la UNAB. Al respecto la universidad Andrés Bello declara como Misión Institucional ser una Universidad que ofrece a quienes aspiran a progresar, una experiencia educacional integradora y de excelencia para un mundo globalizado, apoyado en el cultivo crítico del saber y en la generación sistemática de nuevo conocimiento. En este contexto, la Universidad se reconoce como una Institución que alberga a una comunidad diversa donde estudiantes, profesores y funcionarios administrativos se integran sin discriminación. Para dar cumplimiento a la misión, la Universidad declara como valores institucionales la Responsabilidad, Excelencia, Pluralismo, Integridad y Respeto, lo que conlleva considerar la convivencia, el respeto y la inclusión como elementos transversales del quehacer universitario. Considerando este contexto institucional es que en mayo del año 2017 es aprobada por la Junta Directiva la Política de Inclusión.

La Política, que a continuación se presenta, establece el compromiso de la Universidad y el marco que resguarda y promueve la interacción social armoniosa de la comunidad universitaria en un ambiente de convivencia y respeto mutuo, permitiendo que estudiantes, académicos, colaboradores y directivos puedan ser parte y participar de la vida universitaria en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, entendiéndose ésta como las mismas posibilidades de acceder al bienestar social y poseer los mismos derechos políticos y civiles; y considerando la diversidad como un elemento enriquecedor del quehacer universitario. La Política de Convivencia: Inclusión y Promoción del Respeto, se formula en concordancia con la Constitución Política de la República de Chile, las leyes N° 20.609 contra la Discriminación y N° 20.422 sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad y el Proyecto Educativo Institucional.

La Política tiene como fundamentos de operación y ejes principales las 3 dimensiones propuestas por Both y Ainscow (2011) en el Index for Inclusion: cultura, políticas y prácticas inclusivas

En este sentido el eje relacionado con la construcción de una cultura inclusiva responde a la necesidad que la Institución de cuenta del respeto y valoración de la diversidad a través del conocimiento, valores y especialmente en la forma de construir comunidad, es decir, convivencia. En el ámbito de las políticas se propicia que los instrumentos normativos de la Universidad se formulen en concordancia con la

convivencia armoniosa, lo que significa que transversalmente las diversas políticas internas de la UNAB se formulan en concordancia con la inclusión y valoración de la diversidad y resguardando el derecho de igualdad de oportunidades en condiciones de equidad. Finalmente se espera la promoción de prácticas que promuevan la inclusión, que den cuenta de la cultura y políticas institucionales establecidas.

Otro pilar fundamental, que se relaciona estrechamente con la permanencia y progreso de estudiantes con discapacidad es el compromiso institucional, plasmado en la política de convivencia, de avanzar en indicadores de accesibilidad. Este factor involucra tanto accesibilidad en infraestructura, información y recursos pedagógicos entre otros. En este sentido se asume institucionalmente el significado de accesibilidad consignado en la ley N°20422, entendiéndola como: “La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible”.

Cabe mencionar que la operacionalización y resguardo de la implementación de la Política de Convivencia: inclusión y promoción del respeto corresponde a la Vicerrectoría Académica a través de la Dirección de Educación Inclusiva y a la Vicerrectoría de Servicios Universitarios y Asuntos Estudiantiles a través de la Dirección General de Desarrollo Estudiantil, sin perjuicio de la participación que involucre a otras áreas.

Esta normativa ha dado el respaldo para generar orientaciones, instructivos y procedimientos destinados especialmente a grupos de estudiantes que por diversas características están en riesgo de abandonar sus programas de formación. Entre ellos se pueden mencionar: Procedimientos para estudiantes en situación de discapacidad e Instructivo estudiantes Transexuales.

Los alcances de la política, ciertamente se relacionan con el acompañamiento y apoyo requerido por los estudiantes durante su proceso formativo pero también tiene alcances institucionales donde el respeto, la convivencia y la inclusión se incorporan como conceptos transversales que permearán al que hacer de la comunidad en general sin distinción. Bajo la mirada de educación inclusiva las disposiciones que emanan en este sentido, deben necesariamente permear el quehacer de cada miembro de la Universidad, sin distinción.

4. Conclusiones

El advenimiento de una sociedad heterogénea, diversa e inclusiva rasgos de un pensamiento post moderno viene a tensionar a una educación sustentada en la homogeneidad cuyo sustento se encuentra en un pensamiento alejado de la perspectiva social de la discapacidad y de la educación como derecho.

La inserción, permanencia y egreso de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior se ha transformado en un desafío para la política pública, para las instituciones y su comunidad y un imperativo ético para la sociedad. A nivel global se observan esfuerzos por generar opciones de equidad para grupos que aún tienen una subrepresentación en educación superior.

El cambio de paradigma sobre discapacidad ha dado un golpe de timón que desplaza al concepto de discapacidad como una condición de salud de una persona, modelo médico, hacia el resultado de la interacción entre características individuales en relación con elementos contextuales.

Es labor de las instituciones superiores diseñar, elaborar mecanismos y estrategias que propicien el acceso y permanencia de estudiantes en situación de discapacidad creando una cultura inclusiva garantizada por una política que establezca el compromiso de la Institución con la vida universitaria en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades. Estas acciones beneficiarán no sólo a estudiantes con discapacidad, sino a todos aquellos grupos y estudiantes que se encuentran en riesgo de abandonar, debido a múltiples factores.

Se han realizado esfuerzos en el concierto internacional y nacional en la temática de la inclusión, prueba de ello es la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, sin embargo la concientización respecto de la importancia y trascendencia de vivir en una cultura inclusiva sólo es posible a través de un cambio personal y colectivo.

La Política de Convivencia: inclusión y promoción de respeto se convierte así en una acción afirmativa destinada especialmente a disminuir la deserción de estudiantes, que históricamente han enfrentado la educación superior en condiciones de inequidad.

A partir de los avances normativos a nivel institucional, se conforman nuevos desafíos en la generación e implementación de protocolos, reglamentos e instructivos que materialicen las disposiciones generales.

Referencias

Ministerio Desarrollo Social - SENADIS (2015). *Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Extraído el 24 de agosto de 2017 desde http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf

OCDE (2013) *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile*. Extraído el 24 de agosto de 2017 desde <http://consejoftp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/OCDE-2013-El-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-Educaci%C3%B3n-Superior-en-Chile.pdf>

Proyecto Alfa (2014) *La problemática del abandono estudiantil y la dirección universitaria*. Extraído el 28 de agosto de 2017 desde <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/>

ONU (2016) *Observaciones finales sobre el informe inicial de Chile*. Extraído el 21 de agosto de 2017 desde http://acnudh.org/wp-content/uploads/2016/04/CRPD_C_CHL_CO_1_23679_S.pdf

[Moreno, M.T. Informe sobre educación en América Latina y el Caribe. Ponencia presentada en el seminario regional sobre la integración de personas con discapacidad en la educación superior, Caracas, Venezuela.](#)

Alarcón, M. S., Lissi, M. R., Medrano, D., & Loret, H. (2013). *La inclusión en Educación Superior: desde la voz de los estudiantes chilenos con discapacidad*. Extraído el 23 de agosto desde <http://www.sis.net/documentos/ficha/217955.pdf#page=79>

SENADIS – Ministerio de Desarrollo Social (2013) *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad*

2013-2020. Extraído el 28 de agosto desde <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica-Nacional-para-la-Inclusion-Social-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>

ONU (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Extraído el 28 de Agosto desde <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Ministerio de Planificación (2010). *Ley N° 20422*. Extraído el 28 de agosto de 2017 desde <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Universidad Andrés Bello (2017) *Informe de autoevaluación Institucional*. Extraído el 28 de agosto de 2017 https://issuu.com/unab/docs/informe_alta

Universidad Andrés Bello (2017) *Política de Convivencia: inclusión y promoción de respeto*. Extraído el 28 de Agosto de 2017 desde <http://intranet.unab.cl/wp-content/unab-4rch1v0s/2015/03/Pol--tica-de-Convivencia-Inclusion-y-Promocion-del-Respeto.pdf>

[Booth T, Ainscow M. Guía para la Educación Inclusiva. Extraído el 7 de septiembre de 2017 desde http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151](#)

MODELO DE RETENCION UNIVERSITARIA: DESAFIOS Y OPORTUNIDADES EN SU DISEÑO E IMPLEMENTACION

Línea Temática 5: Políticas Nacionales e Institucionales

PAREDES Esparza, Rodolfo
AGUIRRE Larrain, Francisca
QUENSE Abarzúa, María de los Ángeles

Dirección General de Docencia, Vicerrectoría Académica, Universidad Andrés Bello, Chile
rparedes@unab.cl

Resumen. Durante los últimos 10 años la matrícula de educación superior en Chile prácticamente se ha duplicado, llegando a 1.162.306 estudiantes el 2017 (CNED, 2017). A partir de esto, múltiples son los desafíos a los que se han debido enfrentar las instituciones de educación superior siendo la retención de primer año un factor crítico a considerar. De acuerdo al informe del SIES (2015) este se constituye como uno de los indicadores más usados a la hora de evaluar eficiencia interna de las universidades. Si consideramos la cohorte 2015, la retención fue de un 77,2% en las universidades, evidenciándose diferencias importantes si se considera el colegio de origen y su relación a deserción. Para el 2015 la retención de estudiantes provenientes de colegios municipales fue de 74,3% de quienes se matricularon en carreras profesionales, y un 77,8% en estudiantes cuya procedencia era de colegios particular subvencionados (80,2% es la permanencia quienes egresan de colegios particulares). Otra diferencia importante, se evidencia cuando se observa el comportamiento de quienes vienen de colegios técnicos profesionales los que tienen una retención del 72,1% para carreras profesionales en comparación al 79,4% de colegios científico humanista. Atendiendo a este contexto y a la mejora continua de los procesos institucionales, así como respondiendo a la heterogeneidad de perfil del estudiante que ingresa a nuestra institución, la Universidad Andrés Bello, a través de la Vicerrectoría Académica ha venido implementando progresivamente un modelo de retención que apunta a abordar dicha problemática de una manera integral, mediante la consideración de distintos factores de riesgo para la permanencia y buscando soluciones que vayan en directo beneficio de los estudiantes de primer año, impactando en su proceso de incorporación universitaria, indicadores académicos, favoreciendo así su permanencia. En el diseño de este modelo de retención, se ha considerado un abordaje sistémico que considera multivariantes en el marco de una política orientada a la retención. Con

ello, para su implementación, se han definido siete aspectos críticos que de manera articulada e integrada buscan impactar en este objetivo: diagnóstico, apoyos académicos extracurriculares, desarrollo de habilidades y aprendizaje, acompañamiento y apoyo integral. A estos cuatro ejes, el modelo suma 3 acciones transversales: seguimiento, evaluación y replicabilidad. En el siguiente trabajo, se busca profundizar en el modelo, mediante una sistematización de las distintas intervenciones, los resultados obtenidos hasta ahora, ofreciendo una reflexión en torno a los desafíos y oportunidades que surgen a partir de su implementación.

Descriptor o Palabras Clave: Modelo de Retención, Políticas Institucionales, Articulación

Introducción

Desde el año 2013 la Universidad Andrés Bello por medio de la Vicerrectoría Académica (en adelante VRA) implementó un nuevo modelo educativo el que busca tener un sistema de enseñanza centrado en los aprendizajes de los estudiantes y establecer como principios institucionales la excelencia, responsabilidad, respeto, pluralismo e integridad. En concordancia a ello, se han introducido nuevos usos de metodologías basadas en el aprendizaje activo, las que fundamentalmente apuntan a responder a las necesidades de nuestros estudiantes, permitiendo así la mejora continua de la oferta educativa, disminuyendo las brechas de segregación e inequidad tanto sociales como educacionales. Pese a esto, y aun cuando resulta ser un avance significativo, aún es insuficiente considerando aquellos estudiantes que provienen de contextos de mayor vulnerabilidad social y del sistema de educación público y subvencionado, quienes presentan mayores factores de riesgo para un potencial abandono. Esto se ve evidenciado en las cifras entregadas por SIES respecto a retención en este grupo de estudiantes, donde si consideramos la cohorte 2015, la retención fue de un 77,2% en las universidades, existiendo diferencias importantes si se considera el colegio de origen y su relación a deserción. Para el 2015 la retención de estudiantes provenientes de colegios municipales fue de 74,3% de quienes se matricularon en carreras profesionales, y de quienes provenían de colegios particular subvencionados se mantuvieron el 77,8% de los matriculados (80,2% es la permanencia de quienes provenían de colegios particulares). Otra diferencia importante, se evidencia cuando se observa el comportamiento de quienes vienen de colegios técnicos profesionales, cuyos estudiantes tienen una retención del 72,1% para carreras profesionales en comparación al 79,4% de quienes lo hacen de un colegio científico humanista.

El diseño e implementación de un modelo de retención desde la VRA y las distintas unidades académicas, busca ser un complemento a la instauración del modelo educativo UNAB en todas las aulas, promoviendo una forma de trabajar con los

estudiantes de primer año considerando distintas dimensiones asociadas a la vida universitaria, tanto académicas como psicosociales. El objetivo, es impactar en el proceso de incorporación, promover la generación de un sentido de permanencia, disminuir brechas académicas y psicoeducativas, y de esta manera contribuir en su inserción y éxito académico, permitiéndoles avanzar en su proceso formativo y no perder aquellos beneficios (fundamentalmente becas y créditos) que les dan garantías de poder concluir su carrera universitaria.

Se ha considerado para ello, un abordaje sistémico de la problemática y con ello, la definición de siete aspectos críticos que de manera articulada e integrada buscan impactar en este objetivo: Diagnóstico, apoyos académicos extracurriculares, desarrollo de habilidades y aprendizaje, acompañamiento y apoyo integral. Transversalmente a estos cuatro ámbitos, el modelo considera el seguimiento de las distintas acciones, la evaluación permanente del proceso así como la replicabilidad del mismo.

Este modelo de retención, es liderado por la VRA desde la Dirección General de Docencia, desde donde progresivamente se ha ido articulando un trabajo con distintos actores vinculados a los procesos de los estudiantes, dando garantías de un modo de hacer que se consolida en el tiempo y tiende a la profundización y mejora continua permanente de los procesos.

Contexto

La UNAB es una institución privada de educación superior que desde sus inicios en 1988 ha planteado ser un centro integrador de los diferentes estratos socioculturales de la sociedad chilena, donde los estudiantes reciban una sólida formación, que al egresar les permita ser profesionales transformadores de su sociedad. Producto del proceso de planificación estratégica de 2013 la Universidad gestó la declaración de su actual misión, atendiendo al desarrollo y a los desafíos internos de las funciones académicas: ***“Ser una Universidad que ofrece a quienes aspiran a progresar una experiencia educacional integradora y de excelencia para un mundo globalizado, apoyada en el cultivo crítico del saber y en la generación sistemática de nuevo conocimiento”***, misión que obliga a proyectar la ambiciosa visión de: ***“Ser reconocida entre las mejores universidades del país”***.

Hoy la UNAB es la Universidad chilena más grande en número de estudiantes y en matrícula de primer año. El año 2016 la matrícula total fue de 47.215 estudiantes en las sedes de Santiago, Viña del Mar y Concepción, de los cuales 11.030 fueron nuevos (Informe de autoevaluación institucional). En términos generales se observa que tuvieron un promedio PSU (Prueba de Selección Universitaria) de 553,8 puntos y un 78,2% fueron provenientes de Colegios Subvencionados y municipales. El 55,8% es

primera generación universitaria, un 51% es de sexo femenino, el 68,2% vive en la casa de sus padres y el 7,7% trabajaba al menos 10 horas a la semana.

En términos de la situación socioeconómica los estudiantes se distribuyen según decil de la siguiente forma, dejando de manifiesto, la heterogeneidad existente entre los estudiantes. (Dirección General de Planificación y Análisis Institucional (DGPAI), UNAB, 2016).

El análisis de caracterización de los estudiantes nuevos que la DGPAI realiza todos los años, evidencia una diversidad de formación, de estratos socioeconómicos así como de realidades socioculturales y educacionales al momento de ingresar a la Universidad, lo que implica un gran desafío en términos de las adecuaciones y consideraciones que hay que tener a la hora de diseñar e implementar modelos de intervención para esperado.

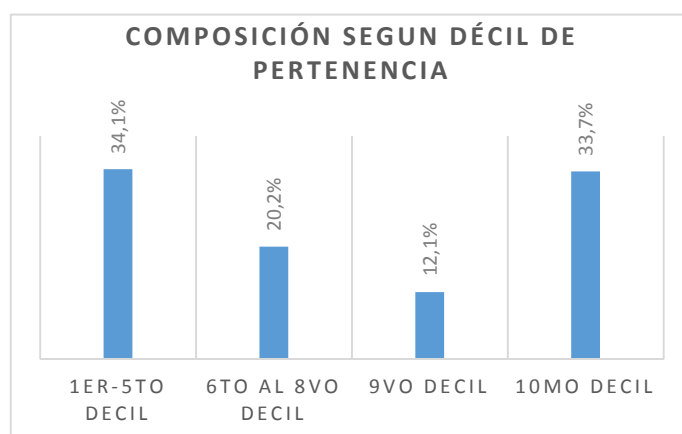


Figura 1. Distribución estudiantes según decil. Fuente: DGPAI

En cuanto a la retención, ésta aún se mantiene en valores significativos y aun cuando se ha avanzado, se vuelve un imperativo seguir trabajando y profundizando aquellas acciones orientadas a impactar en este indicador. El año 2016, la deserción en primer año fue de un 25,4% aun superior a la realidad nacional que alcanzó un 22,8%.

Modelo de Retención

En este contexto, considerando el perfil socio educacional de los estudiantes, los índices de aprobación y reprobación de asignaturas de primer año, el marco institucional y los desafíos propios de la realidad país y las nuevas políticas educacionales, es que desde el año 2015 se comienza a implementar el modelo de retención académica de la UNAB el cual se inicia con acciones determinadas en distintos ámbitos: pruebas diagnósticas, encuesta de estudiantes de primer año, tutorías académicas, consolidación del Centro Integral de Acompañamiento y Desarrollo Estudiantil (En adelante, CIADE), entre otros. De esta forma, y a partir de la experiencia adquirida, la Universidad se adjudica un proyecto del Ministerio de Educación (MINEDUC) del Gobierno de Chile (Beca de Nivelación Académica, en adelante BNA), cuyo objetivo fue implementar para el 2016 un programa de nivelación de competencias básica y acompañamiento integral para estudiantes de primer año destacados en contexto. Con ello, se comienza un proceso de articulación y profundización de las acciones mencionadas, a las cuales se añadieron nuevas intervenciones, con lo cual ha sido posible ir siguiendo y evaluando el modelo, así

como proyectando su replicabilidad para así aumentar en calidad y cobertura. Hasta ahora, si se realiza una consideración respecto al tipo de programa de apoyo que este modelo ofrece, es de carácter “separado” y en algunos aspectos “semi integrado” (Warren, 2002), en tanto se ha optado por trabajar con grupos de estudiantes específicos y el apoyo (tanto académico como psicoeducativo) está fuera del currículum y solo en algunas intervenciones específicas, la intervención se vuelve intra curricular y extensiva para todos los estudiantes.

A continuación, se presentará el modelo y cada una de sus dimensiones a modo de profundizar en cada una de ellas, evidenciando avances y resultados, así como una reflexión en torno a las oportunidades y desafíos que surgen a partir de su implementación. (UNAB, 2017).



Figura 2. Modelo retención UNAB. Fuente: Vicerrectoría Académica

Diagnóstico

Para poder dirigir adecuadamente las acciones remediales y de apoyo académico a los estudiantes previo a su ingreso, se realiza un diagnóstico a todos los estudiantes nuevos y se aplica la encuesta a estudiantes de primer año. Ambas acciones, favorecen la identificación de factores protectores y de riesgo relacionados a la permanencia universitaria, los que luego serán considerados para focalizar el trabajo, anticipar acciones y dirigir intervenciones de manera más estratégica y ajustada a las necesidades de los estudiantes.

A partir del año 2016 la VRA diseña y organiza las actividades de bienvenidas, diagnóstico de biología, matemáticas para la ciencia, anatomía y nivelación para los nuevos estudiantes, mediante el Programa de Inducción Académica (PIA-UNAB), instancia cuyo fin es facilitar una exitosa incorporación universitaria. Para su implementación, funciona un Comité de Inducción que incluye a las Unidades centrales de la Universidad que se coordinan con las Direcciones Académicas de Sedes y con las Facultades, las que participan en la planificación y gestión de todas las actividades relacionadas con este proceso.

En términos de cobertura de las pruebas diagnósticas, se ha avanzado desde un 33% a un 55% en el período 2013-2016.

Los resultados de las pruebas diagnósticas orientan a los estudiantes a los cursos de nivelación. Estos cursos son impartidos en modalidad blended u *online* en las áreas de ciencias básicas a los estudiantes, según las asignaturas de primer semestre de su Plan de Estudio. Además, se ofrece el curso presencial de habilidades comunicativas y lectoescritura a todos los estudiantes que se inscriben, en las tres Sedes, procurando así una estrategia de nivelación masiva e integrada.

Apoyos académicos extracurriculares

Los apoyos académicos extracurriculares permiten mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas que se han detectado como prioritarias, como son: Química, Biología, Matemáticas, Física y Anatomía desarrollando tutorías en modalidad presencial.

Las tutorías se constituyen como un espacio de estudio y reforzamiento que se diseñan y ofrecen a los estudiantes que hayan sido alertados durante el proceso de caracterización de estudiantes que se realiza en la etapa de Diagnóstico. A partir del año 2017 se ha considerado como criterio de alerta aquel propuesto por el MINEDUC a través de la BNA, cuya orientación está en trabajar con estudiantes provenientes de colegios municipales y particular subvencionados, egresados del colegio el año anterior a su ingreso universitario y cuyas notas del colegio fueran superior a 5.5, en el marco de 14 carreras designadas por sus altas tasas de deserción.

Las tutorías se imparten en los CIADE de cada campus y son gestionadas por las coordinadoras de los centros con las Facultades. Desde el 2015 son dictadas por estudiantes, como una estrategia que apela a la empatía y aprendizaje entre pares para asegurar buenos resultados. Los tutores son seleccionados en conjunto con los departamentos y la Dirección de Innovación y Desarrollo Docente (en adelante DIDD) e ingresan a un Programa de Formación de Tutores donde reciben capacitación con

respecto al Modelo Educativo UNAB, los procesos de enseñanza como par tutor y el uso de metodologías de aprendizaje activo, donde la enseñanza se constituye como un proceso de mediación social donde se brindan ayudas planificadas, sistemáticas y sostenidas a dicho proceso de desarrollo (Coll, Onrubia, y Majós, 2008). Actualmente 153 estudiantes han completado este programa siendo parte del grupo de tutores UNAB.

El año 2015 se ofrecieron tutorías a 250 estudiantes, solo en la sede Santiago en ambos semestres. El primer semestre 2016 la inscripción fue de 752 estudiantes, mientras que el segundo semestre alcanzó 1.234 inscripciones, con un incremento de ocho veces el número de alumnos del 2015. Durante el 2016 hubo 40 carreras que participaron en un total de 190 tutorías coordinadas por el CIADE.

Respecto a la aprobación de los estudiantes que asisten regularmente a las tutorías se observa un aumento en el promedio de aprobación de las asignaturas que cursan en sus carreras y que corresponden al área de la tutoría, pasando del 31% al 61% de aprobación en el primer semestre y de un 40% al 71% de aprobación en el segundo semestre.

En términos generales se observa una correlación entre la asistencia a las tutorías (asistencia igual o superior al 50%) y la aprobación de la asignatura. Los resultados indican que los alumnos participantes obtienen un 31% más de aprobación y un 22% menos de reprobación con relación a los alumnos no participantes. También se observa que los participantes tienen una menor tasa de retiro y de renuncia a la asignatura, disminuyendo de un 23% al 1% y del 16% al 7% en primer y segundo semestre respectivamente.

Para el año 2017 se ha proyectado ofrecer tutorías a cerca de dos mil quinientos estudiantes con alerta, acción que impactará positivamente en su progresión. Al primer semestre del año 2017, de los 2.249 estudiantes alertados en las tres sedes, 1.256 iniciaron sus tutorías a partir de la segunda semana luego de iniciarse las clases del primer semestre. El desafío es lograr que una mayor cantidad de alumnos alertados se inscriban y terminen la tutoría que ha probado ser eficiente a la hora de mejorar el rendimiento.

Acompañamiento y apoyo integral

El acompañamiento y apoyo integral permite conocer la situación de estudiantes en riesgo de deserción y realizar así un seguimiento personalizado que permite identificar necesidades y acciones a seguir. Para abordar esta compleja tarea, la Universidad dispone de profesionales del CIADE en cada Campus, donde los estudiantes reciben contención y derivación efectiva para resolver problemas y dudas, en el caso de considerarse necesario.

Se han definido como factores de acompañamiento integral aquellos relacionados con aspectos personales (necesidad de asesoría o atención psicológica, derivaciones a unidades específicas como la Dirección General de Desarrollo Estudiantil, la Dirección de Inclusión, Empleos UNAB, entre otros); aspectos pedagógicos (talleres de técnicas y estrategias de estudio, asesorías individuales), y aspectos académicos (derivación a Tutorías académicas según asignaturas).

Las acciones de acompañamiento y apoyo integral realizadas por la Universidad se vieron fortalecidas con la adjudicación de recursos para implementar la BNA.

De acuerdo a datos obtenidos del análisis de intervención realizada el 2016, el impacto del modelo se observa en la retención de estudiantes de primer año. De esta forma, los estudiantes que fueron beneficiarios tienen un 16,36% de deserción bajo el porcentaje institucional que alcanza el 23,2%.

Desarrollo de habilidades y aprendizaje

Los talleres de habilidades y aprendizaje constituyen un espacio complementario a la formación en aula, cuyo objetivo es promover el desarrollo del estudiante tanto en el ámbito personal como en el psicoeducativo y cognitivo, disminuyendo los factores de riesgo de deserción.

Las temáticas definidas y priorizadas han sido validadas tanto por la literatura y la experiencia local como por las percepciones de los estudiantes, y para su desarrollo se han implementado metodologías de trabajo activas, participativas, donde los relatores facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La percepción de los estudiantes ha sido positiva, destacando la posibilidad que les dan estos talleres de complementar su formación, desarrollar habilidades personales, contar con nuevas técnicas y estrategias para enfrentar de mejor manera los desafíos de la vida universitaria. El año 2016 se ofrecieron los siguientes talleres:

Autoconocimiento y Manejo del Estrés: El taller busca que los estudiantes reconozcan estrategias personales para lograr un mayor conocimiento de sí mismos, así como utilizar estrategias orientadas a mejorar la tolerancia a la frustración y manejar el estrés que se genera al incorporarse a la vida universitaria.

Técnicas y Estrategias de Estudio: El objetivo de este taller es que los estudiantes realicen una planificación estratégica de sus estudios y organización de su tiempo para la vida universitaria.

Comunicación Efectiva: Este taller ayuda a desarrollar y potenciar en los estudiantes habilidades de expresión oral, identificando fortalezas y debilidades personales para optimizar su comunicación tanto oral como corporal.

En el año 2016 se realizaron 18 talleres en el primer semestre y 43 el segundo semestre, con un total de 61 talleres y 836 estudiantes participantes en las tres sedes. Los estudiantes han evaluado muy positivamente estos talleres. El 98% ha señalado que volvería a participar de instancias similares ya que considera que las temáticas expuestas y la forma en que fueron abordadas contribuyeron a su proceso formativo.

Conclusiones globales

Instaurar un modelo de retención académica presenta múltiples desafíos y oportunidades para la educación superior en general y las universidades en particular. Centrar la mirada en el estudiante, reconocer sus potencialidades e identificar sus brechas, permite pensar procesos e intervenciones que apunten directamente a lo que necesitan, impactando de manera más eficaz en su proceso académico y trayectoria universitaria.

Resulta altamente relevante considerar también los contextos y realidades nacionales en torno a la educación superior, el impacto de la gratuidad, así como los desafíos que representan las nuevas políticas educacionales.

El modelo de retención de la UNAB, no puede estar ajeno a este contexto, ni a la realidad de los estudiantes que aquí ingresan, se debe continuar en permanente revisión, seguimiento y evaluación, midiendo el impacto de todo aquello que se está realizando. Esto permitirá ir mejorando continuamente las intervenciones, incorporando adecuaciones atingentes y validando las hipótesis a la base de la focalización de estudiantes.

El desafío de la nivelación académica ha sido asumido institucionalmente y ya es parte de una forma de hacer y pensar los procesos académicos de los estudiantes en la UNAB, contar con un modelo de retención, trasciende la ejecución de intervenciones aisladas, en tanto ofrece una mirada y abordaje integral del fenómeno, donde la articulación tanto de procesos como de unidades académicas permiten que este responda a los lineamientos institucionales y tenga un mayor impacto en los objetivos que se han propuesto.

Para el futuro, se constituye en un desafío constante seguir promoviendo espacios de diálogo, reflexión y trabajo conjunto entre las distintas áreas y unidades académicas, seguir profesionalizando cada vez más las intervenciones que se realizan, avanzar en la obtención oportuna de datos que permitan hacer más temprana las intervenciones individuales.

Se espera, progresivamente en el tiempo, llegar a una mayor cobertura de estudiantes, con una mayor oferta de cursos y talleres, así como también, con un seguimiento personalizado más efectivo, que permita seguir promoviendo lazos y vínculos de pertenencia en la comunidad universitaria (Tinto, 2006). De esta forma, será necesario explorar nuevas propuestas de trabajo que promuevan la interacción personalizada, tales como mentorías, comunidades de aprendizaje, experiencias de trabajo con otros

estudiantes de la carrera, participación en actividades de escuela más avanzadas, entre otros.

Se constituye también como un desafío constante, la revisión permanente de literatura en relación a esta temática, la identificación de buenas prácticas tanto internas como externas, así como considerar nuevos procesos e intervenciones que complementen el trabajo realizado y permitan seguir impactando en las trayectorias académicas de nuestros estudiantes.

Referencias

- Canales, A., & De los Ríos, C. (2009). Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario.
- CNED (2017) Tendencias de educación superior matrícula de pregrado 2017. Extraído el 14 de agosto de 2017 desde www.cned.cl
- Coll, C., Onrubia, J., y Majós, T. M. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33–70.
- SIES (2016). Informe retención de primer año de pregrado cohorte 2011 -2015. Extraído el 14 de agosto desde www.mifuturo.cl
- SIES (2015). Principales resultados evolución retención de 1er año 2010 – 2014. Extraído el 18 de agosto desde www.mifuturo.cl
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- UNAB. (2017). Informe de Autoevaluación Institucional. Universidad Andrés Bello. Santiago
- Warren D. (2002) Curriculum design in a Context of Widening Participation in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education* 1

**APRENDIZAJE INTEGRADO, DEL AULA AL LABORATORIO.
TRABAJO PRÁCTICO SOBRE LA SÍNTESIS DE NANOMATERIALES.**

Línea Temática: 4. Prácticas de integración universitaria.

Eliana G. Vaschetto
Verónica R. Elías

Angélica C. Heredia

Nancy F. Bálsamo

Analía L. Cánepa

Silvia N. Mendieta

Ema V. Sabre

Centro de Investigación y Tecnología Química (CITeQ) Universidad Tecnológica Nacional (UTN) Facultad Regional Córdoba (FRC). CONICET. Córdoba – Argentina.

elivaschetto@hotmail.com

Resumen. En el marco de la integración universitaria, se planteó el desarrollo de un práctico de laboratorio para la unidad “Nanoestructuras” particularmente en el tema de Nanomateriales, en el Centro de Investigación y Tecnología Química de doble dependencia de la Universidad Tecnológica Nacional y CONICET con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Química de la Universidad Nacional de Córdoba. El principal objetivo fue la realización del práctico en un contexto real, donde además de métodos de síntesis, se trabajó con técnicas de caracterización específicas. Esto permitió, mediante la vinculación entre universidades, observar el aprendizaje centrado en el estudiante, dónde se les modificó el entorno de dictado de clases, buscando generar una alta participación, autonomía y poder de decisión en su propio proceso de aprendizaje. Así, en el contexto de colaboración de dos facultades, los conocimientos apprehendidos les darán herramientas a los estudiantes en el ámbito de la investigación y desarrollo de materiales en industrias o instituciones científicas para su futuro desarrollo laboral.

Palabras Clave: Aprendizaje contextualizado, Autonomía de trabajo, Trabajo Interdisciplinario, Síntesis de Nanomateriales.

1. Introducción

En un mundo globalizado, cada vez más complejo e interconectado, las instituciones de educación universitarias, se están viendo forzadas a tener que replantear sus modelos de formación, de modo que puedan responder mejor a las necesidades del contexto social. Las demandas cada vez apuntan más hacia la formación de individuos que comprendan una gran cantidad de información disponible [1].

Actualmente, las orientaciones principales en la enseñanza y el papel de los profesores se han replanteado, en el sentido de proporcionar entornos de experiencias que faciliten la elaboración del conocimiento por parte de los estudiantes. Esto implica un movimiento trascendental porque significa cambiar el foco de atención de la enseñanza hacia el aprendizaje. Se trata de lograr un equilibrio entre el aprendizaje guiado, el independiente y en equipo promoviendo un balance adecuado en la interacción docente–estudiante, buscando el mejor aprovechamiento de los recursos que ofrece la tecnología y estableciendo planes de estudios que incentiven la autonomía de trabajo y la contextualización del aprendizaje [2].

Las universidades se plantean, diseñan y aplican estrategias para ampliar sus horizontes mediante la educación continua, la educación permanente, el currículo polivalente, la transdisciplinariedad, las relaciones de cooperación interinstitucionales nacionales e internacionales para la formación profesional, entre otras. Existe el consenso de que estas estrategias no pueden desarrollarse a espaldas del contexto [3].

La química está en constante cambio producto de la gran competencia tecnológica a la que estamos sujetos; si ella cambia los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta ciencia también deben cambiar, porque junto con el resto de las ciencias naturales son pilares para que ocurran los cambios tecnológicos y científicos. Esta es la causa por la cual los docentes deben ser capaces de adaptar esos avances al ámbito de la enseñanza, para así enfrentar las grandes transformaciones que sufre la sociedad [4].

Por su parte, es muy importante la vinculación entre las universidades y particularmente el trabajo entre disciplinas complementarias. Por esta razón, en este trabajo se planteó el desarrollo de un práctico de laboratorio que involucra a dos universidades. Así, en el marco del dictado de la asignatura “Métodos experimentales en Química-Física” de la carrera de Licenciatura en Química Facultad de Ciencias Químicas – Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y específicamente en la unidad temática “Nanoestructuras”, se llevó a cabo un práctico de laboratorio titulado “Nanoestructuras. Síntesis de dos familias de nanomateriales”. El mismo se desarrolló

en el Centro de Investigación y Tecnología Química (CITeQ), instituto de investigación de CONICET y de la Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Córdoba. Lo importante de la articulación entre ambas instituciones fue que se propuso a los estudiantes la realización de una actividad práctica en un contexto real, donde se trabaja en el desarrollo de nanomateriales con propiedades catalíticas.

La principal finalidad de la realización del práctico fue estudiar dos familias de materiales nanoestructurados y sus principales aplicaciones en la industria, con el objetivo de relacionar los contenidos que brinda la asignatura “Métodos experimentales en Química-Física” con los materiales que se desarrollan y caracterizan en el CITeQ. Así, mediante esta cooperación entre dos instituciones de enseñanza superior, se analizó la influencia de trabajar el aprendizaje de ciertos temas en un ámbito distinto al que están acostumbrados los estudiantes.

En cuanto al contenido abordado en el práctico, la nanotecnología, se sabe que trata las diferentes estructuras de la materia con dimensiones del orden de una milmillonésima parte del metro. Así, se define a la nanotecnología como el trabajo a niveles atómicos, moleculares y supramoleculares en la escala de longitud de 1-100 nm, que tiene como objetivo entender y crear materiales, dispositivos y sistemas, con nuevas propiedades y funciones especiales debido a su estructura a escala atómica y/o molecular [5]. En los últimos años, se lograron increíbles avances en electrónica, computación, medicina y diseño de materiales gracias a que la nanotecnología es una rama multidisciplinar de la ciencia que involucra los campos de la física, la química, la biología y la ingeniería. Su importancia radica en que controlando el tamaño, composición y estructura a escala nanométrica es posible diseñar materiales con las propiedades deseadas [5]. Los sectores de actividad más relevantes en nanomateriales incluyen materiales nanoestructurados, nanopartículas, nanopolvos, materiales nanoporosos, nanofibras, nanoarcillas, fullerenos, nanotubos de carbono, nanohilos, dendrímeros, electrónica molecular, puntos cuánticos y láminas delgadas. La actividad en cada uno de ellos está fuertemente condicionada por la demanda de cada sector socio-económico mencionado anteriormente. La nanotecnología ya se encuentra en muchos de los productos que se usan diariamente, y comprende diversas áreas como por ejemplo componentes automotrices y electrónicos, pasando por materiales textiles, fármacos, cosméticos y alimentos, entre otros.

La asignatura, Métodos experimentales en Química Física, correspondiente al 4° año de la carrera de Licenciatura en Química, ofrece:

- Proporcionar al alumno la descripción desde el punto de vista de la Química Física de sistemas, de propiedades de superficies y su aplicación a la Química de Coloides, Interfases, Macromoléculas y Nanoestructuras.

- Adquirir una metodología rigurosa de trabajo en base al empleo de instrumental moderno aplicado a tópicos de actualidad en el área de la Química Física y áreas relacionadas [6], que se logran a través de una serie de actividades prácticas, entre ellas, la obtención y caracterización de nanoestructuras con propiedades catalíticas [6].

En este marco planteado por la asignatura, se trabajó, durante la actividad práctica desarrollada por los estudiantes, en el estudio de la síntesis de materiales sólidos con al menos una dimensión en la escala nanométrica provenientes de dos familias: Hidróxido Doble Laminares (Hidrotalcitas) y Tamices Moleculares Mesoporosos (MCM-41). Con esto, se pretendió que los estudiantes puedan reconocer en el tema “Nanomateriales”, dos métodos de síntesis muy utilizados como son el método sol-gel y la co-precipitación, ambos aplicados a escala laboratorio. También se buscó indagar en las principales aplicaciones y en la importancia que tienen estos materiales en la actualidad, además de aprender a interpretar las técnicas de caracterización más representativas y adecuadas para las propiedades de cada uno de ellos.

De esta manera, el presente trabajo, mediante una actividad práctica contextualizada, busca ser una contribución a la adecuación de los procesos de formación universitaria con el perfil profesional, específicamente al rol científico que tan necesario es en el proceso de aprendizaje [7].

2. Metodología

Objetivo general: Integrar y vincular universidades para contribuir a los procesos de formación educativa, específicamente en el rol científico, mediante la realización de un práctico de laboratorio.

La metodología de la actividad planteada fue la siguiente: por una parte el dictado de las clases teóricas de la unidad temática 7: Nanomateriales, que se realizó en la UNC, donde se desarrollaron los siguientes temas: Propiedades fisicoquímicas en sistemas de diferentes dimensiones; Estructuras a nivel nanoescala; Moléculas ensambladas en superficies; Dispositivos de tamaño molecular; Propiedades de nano-partículas, nanocables y nanomateriales; Materiales nanoestructurados. Por otra parte, se realizó el práctico de laboratorio en el CITEQ donde se trabajó particularmente en los últimos temas de la unidad: Materiales nanoestructurados y sus propiedades. Para el mismo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar los principales métodos de síntesis de las dos familias de nanomateriales a sintetizar: método de co-precipitación y método sol-gel.
- 2) Sintetizar tamices moleculares silíceos con estructura MCM-41 por el método sol-gel.

- 3) Sintetizar hidróxido doble laminares (HDL) por el método de co-precipitación.
- 4) Indagar, en base a sus propiedades, sobre algunas de las aplicaciones de los materiales sintetizados.
- 5) Inferir sobre la capacidad reflexiva adquirida por los estudiantes respecto a los temas tratados en el práctico a través de la evaluación del proceso y de un informe final individual.

En primera instancia, se brindó a los estudiantes el marco teórico donde para cada familia de nanomateriales se indicaron las principales características estructurales y químicas, los métodos de síntesis (indicando reactivos y metodología), las aplicaciones sobre las cuales se investiga en el CITEQ y las técnicas de caracterización más relevantes. Por otra parte, se les brindó a los estudiantes una guía práctica elaborada por los docentes del CITEQ para que los estudiantes llevaran a cabo la síntesis de los materiales en el laboratorio.

Específicamente el práctico se enfocó al desarrollo de nanomateriales, silicatos MCM-41 y las Nanoarcillas de Al y Mg con estructura tipo hidrotalcita (HT), los cuales pueden modificarse con un gran número de elementos químicos, principalmente metales de transición o alcalinos/alcalinotérreos, para brindarles diferentes funciones químicas. Así, es posible desarrollar materiales con distintas funciones, entre las que pueden mencionarse catalizadores para reacciones redox, fotocatalizadores, adsorbentes para metales o aniones/cationes, etc. En este sentido se les explicó y mostró a los estudiantes como modificar los materiales de base o matriz (MCM-41 y HT) por dos métodos:

- Ex situ o post-síntesis (Impregnación): impregnando el sólido ya sintetizado con una solución de la sal elegida como fuente del heteroátomo.
- In situ o de Incorporación directa: agregando la fuente del heteroátomo en el gel de síntesis del material mesoporoso o durante la co-precipitación de los otros reactivos, para el caso de las HT.

Las dos familias de nanomateriales poseen propiedades diferentes. Estas propiedades pueden observarse por distintas técnicas de caracterización como son la espectroscopia de UV-Visible con reflectancia difusa (UV-vis RD), o la Desorción a Temperatura Programa de CO₂ como molécula sonda (TPD-CO₂). Con la primera técnica pueden caracterizarse las diferentes especies metálicas incorporadas en el sólido a partir de la absorción del mismo a distintas longitudes de onda. Con la segunda técnica, se caracteriza las propiedades básicas de los materiales. Teniendo en cuenta esto, se llevó a los estudiantes a la sala de equipos y se les mostró cómo se realiza la caracterización por las dos técnicas antes mencionadas. Así, los estudiantes analizaron las diferencias en los espectros de materiales sintetizados con diferentes

cargas metálicas o por distintos métodos. El principal objetivo de esta actividad es que los estudiantes adquieran la capacidad de interpretar las propiedades específicas obtenidas mediante la variación de metales en la síntesis. En este punto es importante aclarar que todos son estudiantes que probablemente trabajen en un futuro en el área de investigación y desarrollo ya sea de industrias o instituciones científicas.

Finalmente, una parte de gran importancia fue la elaboración de un informe de las actividades prácticas a cargo de los estudiantes. Las consignas para la redacción del informe consistieron en:

- 1) Explicar brevemente los pasos a seguir y las observaciones realizadas durante la síntesis de los materiales MCM-41 y HT por los métodos de sol-gel y co-precipitación.
- 2) Mediante artículos científicos brindados por los docentes, identificar y analizar las técnicas de caracterización de UV-Vis RD y de TPD-CO₂ (cuando corresponda) y observar que factor durante la síntesis influyó sobre la actividad catalítica de los mismos.

Por otra parte, las competencias básicas que se esperaban logren los estudiantes, se evaluaron durante la realización de la actividad práctica grupal en el laboratorio y a través del informe que cada uno de ellos tuvo que redactar y presentar, donde se hizo hincapié en que a través de la lectura exhaustiva de un artículo científico en inglés, los estudiantes desarrollen una capacidad reflexiva que les permita identificar la relación entre el método utilizado y las propiedades preponderantes desarrolladas en los materiales sintetizados para una aplicación catalítica específica.

3. Resultados y discusión

Los resultados de esta experiencia de cooperación entre universidades como lo son la Facultad de Ciencias Químicas y la Universidad Tecnológica Nacional, ambas de Córdoba, se puede expresar de dos maneras: la primera "El aprendizaje centrado en el estudiante, dónde se les modifica el entorno de dictado de clases, se les ofrece una alta participación, autonomía y poder de decisión en su propio proceso de aprendizaje en el contexto de colaboración de dos facultades". Como segundo resultado "La síntesis de Nanomateriales y sus aplicaciones". Los estudiantes pudieron desarrollar exitosamente las consignas impartidas en la guía de práctico, desempeñándose con habilidad y destreza en el manejo del material de laboratorio. Aunque los estudiantes no tuvieran experiencia en la interpretación de las técnicas ni en la síntesis de los materiales, fueron capaces de interpretar la influencia de las variables de síntesis sobre las propiedades químicas de los mismos. Analizaron e interpretaron los artículos científicos asignados, siendo capaces de evaluar qué especies metálicas incorporadas en los nano-materiales, brindaron las distintas propiedades a los sólidos sintetizados.

Se logró la participación de los estudiantes mediante el intercambio de conocimientos e ideas. Se indagó sobre la utilización de estos catalizadores y los beneficios ambientales que conlleva al utilizar este tipo de materiales en reemplazo de los utilizados en la actualidad.

Para el primer caso, se logró una interacción de los estudiantes con los docentes en el dictado del práctico tanto en la parte teórica como en lo experimental. Los docentes, estudiantes y la investigación guardan estrecha relación, y se lo vio reflejado en este tipo de actividad. La universidad es una institución social como centros del saber, de transmisión de conocimientos y de formación cultural que tiene sus normas, valores, organización y estructura que responden al escenario socioeconómico y político social.

4. Conclusiones

Se concluye que la metodología de realizar el trabajo práctico integrado entre universidades, en un contexto real, mediante la síntesis de los materiales por parte de los estudiantes, fue muy eficiente al momento de la adquisición y/o consolidación de nuevos conocimientos. Así, los estudiantes, pudieron desarrollar la capacidad de indagar sobre las variaciones que pueden aplicarse en la síntesis de materiales a escala nanométrica. La caracterización y aplicaciones específicas de los mismos a través de trabajos científicos publicados fueron analizadas.

De esta manera, mediante la realización del práctico de laboratorio en colaboración con las dos universidades involucradas, se generó un entorno de alta participación, autonomía y poder de decisión de los estudiante, para el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje. Así, en el contexto de colaboración de dos facultades, es importante continuar con este tipo de actividades para enriquecer la formación de los estudiantes para su futura inserción tanto en el ámbito de la investigación como en el industrial,

Referencias

- [1] Moreno Olivos, T. (2009). La Enseñanza Universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII (3), No. 151, 115-138.
- [2] Vásquez Mota, Y., Tuirán Gutiérrez, R., Szekely Pardo, M., González Sánchez J., Castellano Ramírez, J., Santibáñez Romellón, J. (2007-2012). Programa Sectorial de Educación. México, D. F. Secretaría de Educación Pública.
- [3] Sánchez de Mantrana, M. (2005). *La Revista Venezolana de Educación, Educere*, 9:30, 345-357.
- [4] Alvarado Hernández, K. W. (2011). Incidencia de los trabajos prácticos en el aprendizaje de los estudiantes de Química General I en conceptos de materia, energía y operaciones básicas, en la UPNFM de la sede de Tegucigalpa, Tesis de Maestría - Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- [5] Klabunde K., Richards R., (2009). *Nanoscale Materials in Chemistry*, New Jersey, Wiley.

- [6] Lanconi G., Brunetti V., Métodos experimentales en Química-Física, unidad 7 Nanoestructuras. Extraído el 10 de agosto de 2017 desde http://estudiantes.fcq.unc.edu.ar/sites/default/files/comisiones1/fu_metodosexperimentalesenquimicafisica_dpto_fisicoquimica_2017web.pdf.
- [7] Abdala Leiva S., Castiglione A. M., Infante L. A. (2008). La deserción universitaria. Una asignatura pendiente para la gestión institucional. Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy, 34, 41-51.

HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES Y COMPUTACIONALES PARA UNA DOCENCIA DE RETENCIÓN EN LA CÁTEDRA DE CAMINOS Y TRANSPORTE FORESTAL

Línea temática 3: Prácticas curriculares

Oscar Bustos
Letelier y Jaime Meléndez
Universidad de Talca-Chile
obustos@utalca.cl

Resumen. La asignatura de Caminos y Transporte Forestal que se dicta en la Escuela de Ingeniería Forestal de la Universidad de Talca-Chile, se describe como un curso teórico-práctico que trata del estudio y análisis de los elementos que permiten realizar una adecuada planificación diseño, trazado, y conocer la bases de la construcción y mantención de caminos forestales. Los alumnos de dicha asignatura deben realizar prácticas, visitas a terreno, recabación de información, y adquirir un conocimiento básico de los aspectos técnicos-operacionales de las diferentes maquinarias que son utilizadas en las etapas de construcción de caminos forestales. Sin embargo, este tipo de actividades pedagógicas presentan un tiempo muy reducido, cuya duración ha sido de no más de 1 a 2 días por año lectivo, tiempo extremadamente limitado considerando las necesidades de aprendizaje por competencias de los aspectos prácticos de la asignatura. Esto se debe principalmente al costo involucrado por cada actividad a realizar en terreno, y que hace imposible pensar en aumentar el número de visitas a terreno, permaneciendo de esta manera postergado un método de aprendizaje para el alumno, que es de aprender haciendo, lo que redundaría en mejorar los porcentajes de retención de la cátedra. En consecuencia, al contar con este tipo de herramientas, el escenario práctico se trasladó a un ambiente audiovisual y en tiempo real, el cual inicialmente ayudaría al alumno a establecer un trabajo autónomo y además interactivo entre todos y cada uno de los alumnos, permitiendo realizar una misma actividad y al mismo tiempo. El uso de medios audiovisuales sobre las distintas actividades de establecimiento de caminos forestales, sirvió de base de datos permanentes para que los estudiantes puedan utilizarlos en estudios de tiempos y rendimientos en tiempo real a través de trabajo prácticos autónomos (López, 2013) y se constituyó como una plataforma de información para los diferentes programas computacionales diseñados. Para ello, la metodología consideró un trabajo audiovisual y de tiempo real para las fases de planificación, diseño, trazado, construcción, canalización de aguas.

Los principales resultados alcanzados fueron la generación de técnicas audiovisuales relacionadas a la actividades de planificación, diseño, trazado y construcción de un camino forestal y la generación de programas computacionales sencillos y amigables, que permitirán una relación de fácil acceso y comprensión por parte de los estudiantes, quienes pudieron realizar trabajos autónomos, permitiendo de esa manera avanzar con

mayor rapidez en los objetivos de cada competencia establecida por cada actividad docente.

Palabras claves: Docencia Práctica, Competencias, Práctica Curricular.

1. Introducción

La asignatura de Caminos y Transporte Forestal se describe como un curso teórico-práctico que trata del estudio y análisis de los elementos que permiten realizar una adecuada planificación diseño, trazado, y conocer la bases de la construcción y mantención de caminos forestales. Además de interrelacionar los aspectos operacionales provenientes del estudio de la planificación, configuración, distribución y cuantificación de la carga útil de los camiones forestales, con el tipo y calidad de la red caminera forestal.

Considerando la formación de los ingenieros forestales, la cátedra debe entregar conocimientos prácticos que ayuden a un aprendizaje más realista de las materias teóricas de dicha cátedra. Integrar dichos conocimientos con aspectos y normativas ambientales, fundamentales para la disminución de los impactos ambientales, son parte relevante del proceso de aprendizaje (Ayuga-Téllez et al. 2010).

La necesidad inherente a la asignatura de realizar prácticas, visitas a terreno, prácticas, recabación de información, conocimiento de la operatividad de las diferentes maquinarias, etc., ha conllevado, por costo, tiempo y planificación, a realizar este tipo de actividades pedagógicas en tiempos muy reducido, cuya duración ha sido frecuentemente de no más de 1 a 2 días por año lectivo, tiempo extremadamente reducido considerando las necesidades de aprendizaje de aspectos prácticos de la asignatura. Lo anteriormente expuesto resulta insuficiente para que los alumnos puedan interiorizarse detalladamente de cada una de las etapas de las operaciones, tanto del punto de vista técnico como ambiental, y menos tener la posibilidad de tomar información cuantitativa para utilizarla en las tareas de planificación y ejecución (Muñoz, 2012). Además, dichas operaciones se encuentran distantes de la Universidad, lo que genera cierta dificultad logística en su preparación y posterior ejecución, como costos importantes para su desarrollo.

Por otro lado, el tiempo y costo involucrado en dichas prácticas hace imposible pensar en aumentar el número de visitas a terreno, permaneciendo de esta manera postergado un método de aprendizaje para el alumno, que es de aprender haciendo (Sevillano, 1999), en donde el alumno aprende los conceptos teóricos con mayor rapidez realizando y aplicando la actividad pedagógica de manera práctica en terreno. Sin embargo, al contar con este tipo de herramientas, el escenario práctico se traslada a un ambiente audiovisual, el cual inicialmente ayudaría al alumno a establecer un trabajo autónomo y además interactivo entre todos y cada uno de los alumnos, permitiendo realizar una misma actividad y al mismo tiempo.

El uso de medios audiovisuales sobre las distintas actividades de establecimiento de caminos forestales, servirá de base de datos permanentes para que los estudiantes puedan utilizarlos en estudios de tiempos y rendimientos a través de trabajo prácticos autónomos (López, 2013) y se constituirá como una plataforma de información para los diferentes programas computacionales diseñados. Esto permitirá a los alumnos contar con un recurso de información básica para entender los conceptos, definiciones y métodos de trabajo en las etapas de planificación, diseño, trazado, construcción, y mantenimiento de caminos (Fandos y González, 2005), como también recolectar información en tiempo real desde el medio audiovisuales e incorporarla al computador para su implementación, procesamiento, y toma de decisión en un proceso de planificación operacional (Barragán, 2005).

De esta manera, los alumnos podrán contar con herramientas que les facilitarán su proceso de aprendizaje, considerando que normalmente es dificultoso lograr que los estudiantes puedan mentalmente integrar las diferentes actividades de la construcción de un camino, considerando las múltiples variables, tanto operacionales como ambientales (maquinarias, equipos, personal, características topográficas, condiciones de manejo, etc.), que deben ser consideradas en su planificación.

Un ejemplo concreto en la aplicación de estos medios audiovisuales, es lo relacionado a la toma de datos en tiempo real de los distintos ciclos de tiempo en las actividades de planificación y construcción, variable que constituye la base para la generación de funciones de tiempo, y posteriormente establecer las funciones de rendimientos y estándares respectivos (Álvarez, 2008).

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Generar un método de aprendizaje, que a través de la aplicación de medios audiovisuales y computacionales, permita a los alumnos conocer y planificar en tiempo real las principales etapas operacionales del establecimiento de una red caminera.

2.2. Objetivos específicos

- a. Elaborar los medios audiovisuales de las distintas etapas constitutivas en el establecimiento de los caminos forestales, e implementar las metodologías apropiadas para un trabajo autónomo de parte de los alumnos.
- b. Diseñar programas computacionales destinados al cálculo de movimientos de tierra y costos operacionales.
- c. Generar un manual teórico-práctico que permita la aplicabilidad y replicabilidad del método durante el tiempo.

3. Metodología

La metodología consistió en los siguientes pasos:

- (a) *Fase de planificación.* Planificar mediante métodos gráficos la accesibilidad forestal. Los alumnos generaron distintas opciones de redes de caminos, usando métodos sencillos mediante mosaicos y orto fotos. Se evaluaron los métodos de acuerdo a características topográficas, dando énfasis a aspectos como la pendiente y si es posible, al relieve de lugar.
Se establecieron distintas opciones de gráfica y se seleccionaron aquellas que por longitud sea la menor, asociando un costo a cada una de ellas.
Cada uno de los gráficos obtenidos fue la base para cuantificar cada una de las actividades a realizar durante las fases de diseño, trazado y construcción de caminos.
- (b) *Fase de diseño.* Mediante la utilización de planos cartográficos e imágenes satelitales, los alumnos establecieron opciones de redes de caminos, considerando principalmente las características de terreno como pendiente y relieve. A este nivel, se pudo determinar con mayor precisión cuales opciones de diseño fueron las más adecuada considerando aspectos económicos y ambientales.
- (c) *Fase de Trazado:* Mediante la organización de cuadrillas, se establecieron las actividades en el levantamiento de información durante la etapa de trazado. Se seleccionó el tipo de instrumentos, la fijación de cada estación y la función de cada integrante de la cuadrilla, particularmente de aquel estudiante que ejerció las labores de jefe de cuadrilla. La fase de trazado se realizó en terreno, en donde el estudiante aprendió a realizar su propio levantamiento, el cual fue cotejado con el video de actividades reales de trazado, lo que permitió revisar y evaluar cuantitativamente la fase de trazado a través de ambos escenarios. Paralelo a esta actividad, se efectuó una ayudantía en el conocimiento y uso de los distintos instrumentos y herramientas utilizadas en el proceso de trazado, de manera que los estudiantes pudieron familiarizarse con los usos de tecnologías básicas y avanzadas en la materia.
- (d) *Fase de construcción:* Esta fase se constituyó como aquella de mayor uso de los programas computacionales y audiovisuales, debido principalmente a que por razones técnicas, operacionales y de costos, es imposible la realización de la construcción de un camino por parte de los alumnos. Por esta razón, el alumno observó cada una de las fases constitutivas del proceso de construcción de un camino, como medir el tiempo de cada fase para establecer los rangos, promedio y desviación estándar de cada una de ellas, y determinar los tiempos productivos, improductivos y muertos del proceso. Dicha recabación de la información se efectuó mediante la medición del tiempo real, a través del cronometraje de las fases utilizando un cronómetro, relojes, o celulares. Posteriormente, se establecieron las funciones de tiempo para cada una de las fases consideradas, cuyos resultados fueron utilizados en programas computacionales para cuantificar e inferir resultados para las otras fases de la construcción de caminos.
- (e) *Fase canalización de aguas y obras de arte.* Los alumnos midieron en terreno los lugares más aptos para la ubicación de alcantarillas y obras de artes. Con la generación y aplicación de programas específicos, valorizaron los costos de cada infraestructura y las mejores alternativas de ubicación de dichas obras. Se

analizó a través de imágenes satelitales las áreas potenciales de ubicación de obras de arte, y que en conjunto con la fase de trazado, permitió interrelacionar variables tanto de terreno, climatológicas, vegetacional y de costos, para una distribución óptima de cada obra de arte.

- (f) *Manual de referencia.* Dicho manual permitió respaldar la base teórica de las distintas fases y actividades constitutivas por fase. Los alumnos dispusieron de un texto de referencia y respaldo en relación a los aspectos teóricos involucrados en cada una de las fases de la planificación, diseño, trazado y construcción de un camino forestal.

4. Resultados

Los principales resultados alcanzados fueron los siguientes:

- (a) La generación de técnicas audiovisuales relacionadas a la actividades de planificación, diseño, trazado y construcción de un camino forestal, permitió constituirse como un medio de conocimiento real y permanente, considerando que es un medio conocido y utilizables por todos los estudiantes en diferentes formas de su vida diaria, lo que redundó en la facilidad y accesibilidad de uso en los momentos que ellos estimen conveniente.
- (b) La creación de programas computacionales sencillos y amigables, permitió una relación de fácil acceso y comprensión por parte de los estudiantes, quienes pudieron realizar trabajos autónomos, permitiendo de esa manera avanzar con mayor eficacia en los objetivos de cada competencia establecida por cada actividad docente. Además, los alumnos pudieron generar sus propios programas computacionales, tanto modificando los ya existente como programando nuevas opciones, generando una base de programas disponibles para los cursos posteriores.
- (c) La preparación de un manual con el conocimiento teórico y la posibilidad de su aplicación práctica en el uso de medios audiovisuales y computacionales, permitió respaldar al estudiante ante cualquier duda o interrogante durante su tiempo de trabajo autónomo, grupal o en sus actividades prácticas durante las clases de la cátedra.

Algunos resultados esperados:

- (a) Con los resultados alcanzados puede mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes a través de una mayor motivación y consolidación de los contenidos de la asignatura, logrando mejorar los porcentajes de aprobación, y por ende de retención de los alumnos en la carrera.
- (b) Por las características de la cátedra, se pretende desarrollar destrezas en cuanto al trabajo cooperativo en equipo, fundamentalmente durante el proceso de trazado de caminos. Las técnicas grupales parecen mejorar el modo de percibir los obstáculos y ofrecen ayuda y motivación para enfrentarse al aprendizaje. Además, cada jefe de cuadrilla se constituirá en un apoyo permanente a cada

alumno-miembro de la cuadrilla, de modo de ir facilitando el proceso de aprendizaje.

- (c) Durante el trabajo práctico de terreno, los alumnos deberán tomar decisiones “in-situ” en relación a los diferentes objetivos de cada una de las actividades a realizar, lo que permitiría potenciar la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico.
- (d) Asimilar conceptos técnicos de una forma más dinámica y continuada que de otra manera quedan muy teorizados y basados en su memorización. La idea es que cada concepto sea internalizado por los estudiantes a través de su aplicación a acciones prácticas, en donde la toma de decisión conlleve un conocimiento teórico y práctico a la vez.
- (e) Trabajar con medios compatibles con tecnologías muy usadas por los estudiantes hoy en día, lo que facilita su accesibilidad y utilización en cualquier momento, lo que permite llevar a cabo una evaluación continua y sumativa, en interacción con los demás alumnos.

5. Discusión y Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede indicar que el presente proyecto permitió a los alumnos poseer una herramienta audiovisual y computacional “amigable” y con posibilidades de modificar de acuerdo a sus propias necesidades, o producto de algún cambio de variable o parámetro, en algunas de las diferentes fases de los procesos involucrados en la construcción de un camino forestal.

El medio audiovisual, caracterizado por imágenes relacionadas con las fases fundamentales del proceso de construcción de un camino, permite a los alumnos trabajar la información en tiempo real, permitiendo una interacción con una fuente visual que entrega una variada gama de información en relación a aspectos del medio externo, sea este lugar, conformaciones vegetacionales, características físicas del terreno, variables de clima, etc. Como también la información relacionada con aspectos del trabajo y ejecución de las distintas fases de construcción, tales como: maquinarias, personal, puestos de trabajo, secuencia de operaciones, etc.

La cantidad de información “almacenada” en este tipo de recurso audiovisual, permite a los alumnos contar con una base de datos importante para la aplicación de las materias teóricas. Adicionalmente, se pueden medir indicadores de impacto de los objetivos planteados para los diferentes trabajos formativos entregados y también la efectividad alcanzada para un determinado resultado, producto de la aplicación de una o más acciones bajo condiciones habituales. Esto último, dice relación al hecho que la evaluación de este tipo de indicadores se hace más fácil cuando los alumnos pueden realizar un trabajo, el cual puede repetirse la veces que se estime conveniente, logrando una mejora y eficiencia en el resultado final, lo que se trasunta en un logro cada vez mayor de las competencias declaradas, con un efecto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos cuentan con programas computacionales cuya estructura de elaboración permite modificarlos para que puedan adecuarse a nuevas exigencias de cambios de variables y/o parámetros, de manera de facilitar la incorporación de bases de datos recabadas desde terreno o de los medios audiovisuales disponibles. De esta forma es posible evaluar y calificar indicadores relacionados con proceso de cambio y resultados.

Agradecimientos

Deseo expresar mis agradecimientos al apoyo recibido por la Vicerrectoría de Pregrado de la Universidad de Talca, a ser beneficiado por el presente Proyecto de Innovación Docente.

6. Referencias

- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* N° 14. Vol. 6, No. 1, 235-272.
- Ayuga-Téllez, E., C., González-García y M. Grande-Ortiz. (2010). Análisis de competencias en el Grado de Ingeniería Forestal para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Formación Universitaria*, Vol. 3 N° 3.
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 4, No 1. 121-139.
- Fandos, M., y A. González. (2005). Estrategias de aprendizaje ante las nuevas posibilidades educativas de las TIC. *Third International Conference in Multimedia and Information and Communication technologies in Education*. Cáceres. Extraído el 10 de Octubre, 2016 desde <http://www.formatex.org/micte2005/227.pdf>.
- López, H. (2013). Propuesta curricular no tradicional en su gestación, para formar Ingenieros Forestales relevantes, contextualizados y de calidad. *Quebracho* Vol.21 (1,2). 121-131.
- Muñoz, C. (2012). Evaluación de la práctica profesional de Ingeniería en Conservación de Recursos Naturales en función de su perfil de egreso. Trabajo de Titulación Ingeniero en Conservación de Recursos Naturales. Facultad de Ciencias Forestales y Recursos Naturales, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. 56 p. Extraído 7 de Octubre, 2016 desde <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/fifm971e/doc/fifm971e.pdf>
- Sevillano, M. (1999). Formas básicas de enseñanza-aprendizaje. En: SEVILLANO, M.L. (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid, UNED.

**LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL Y GRADUACIÓN OPORTUNA EN
EL MARCO DE LOS PLANES GENERALES DE DESARROLLO
INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE
COLOMBIA²²⁵**

Línea Temática: Políticas nacionales e institucionales

Óscar Armando Hernández Romero
María Alejandra Ramírez Gutiérrez.
Universidad Santo Tomás
dir.udies@usantotomas.edu.co

Resumen. La Constitución Política de Colombia (1991) garantiza en el artículo 69 la autonomía universitaria, la cual permite a las Instituciones de Educación Superior del país regirse por sus propios estatutos y darse sus propias directivas. En este sentido la Universidad Santo Tomás de Colombia (USTA), como institución de Educación Superior, privada y católica, fundada en 1580 y restaurada en 1965, plantea en su estatutos que cada periodo rectoral de cuatro años proyecte un plan general de desarrollo a fin de garantizar la prestación del servicio educativo y el cumplimiento de su Misión Institucional, la cual está orientada a promover la formación integral de las personas para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y aporten soluciones a las problemáticas y necesidades de la sociedad y el país. La USTA después de recibir la Acreditación Institucional Multicampus según resolución No.01456 del 29 de enero de 2016 por parte del Ministerio de Educación Nacional, se ha propuesto proyectar e integrar los próximos tres planes generales de desarrollo en un Plan Integral Multicampus (PIM) desde el 2016 al 2027, el cual orienta a la Universidad como un todo buscando metas comunes en las diferentes regiones del país donde hace presencia. El PIM se ha estructurado en seis líneas, cuyos objetivos, acciones y metas, orientan a la Universidad de manera estratégica, a fin de promover procesos innovadores que garanticen su desarrollo institucional. La línea

²²⁵ Óscar Armando Hernández Romero.

Director Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil – UDIES, Vicerrectoría Académica General – Universidad Santo Tomás de Colombia. dir.udies@usantotomas.edu.co

María Alejandra Ramírez Gutiérrez.

Profesional soporte Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil – UDIES, Vicerrectoría Académica General – Universidad Santo Tomás de Colombia. prof.sopudies1@usantotomas.edu.co

cinco del PIM denominada *Personas que Transforman Sociedad*, 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.* Uno de los sub objetivos planteados para alcanzar esta apuesta institucional es la de *favorecer la permanencia estudiantil, el éxito académico y la graduación oportuna, en todos los niveles y modalidades de formación, contribuyendo al desarrollo humano y social,* para lo cual ha sido necesario plantear acciones, metas e indicadores que permitan hacer el seguimiento en cada una de las fases del PIM. Es en este contexto, que la USTA, ha seguido dirigiendo esfuerzos institucionales orientados a favorecer la permanencia estudiantil, aumentar la eficiencia de titulación y graduación oportuna.

Descriptores o Palabras Clave: Plan General de Desarrollo, Universidad Multicampus, Permanencia, Graduación Oportuna.

1. Oportunidades y exigencias de la Autonomía Universitaria.

La Ley 30 de 1992 en el artículo 28, reafirma el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia, el cual garantiza la autonomía universitaria. Este derecho constitucional que posee cada Institución de Educación Superior en Colombia, no sólo les permite autorregularse rigiéndose por sus propios estatutos y darse sus propias directivas, les exige también encaminar procesos estratégicos de desarrollo institucional orientados a cumplir a cabalidad con la misión propuesta y a estructurar y definir su propia identidad. Por otro lado y más allá que este derecho le permita a las Universidades divulgar libremente el conocimiento e intercambiar ideas en esa búsqueda continua de la verdad, se hace necesario también la consolidación de apuestas institucionales que atiendan aquellos fenómenos que afectan la trayectoria de vida académica de sus estudiantes, los cuales al ingresar a un proceso de formación universitaria, se les debe garantizar entre otros aspectos los siguientes:

"...Conservar y transmitir la cultura, el conocimiento y la técnica; preparar profesionales, investigadores y científicos idóneos; promover la investigación científica y la formación de investigadores en las diferentes ramas del saber; fomentar el estudio de los problemas nacionales y coadyuvar a su solución y a la conformación de una conciencia ética y de una firme voluntad de servicio; auspiciar la libre y permanente búsqueda del conocimiento y la vinculación del pensamiento colombiano a la comunidad científica internacional; formar "al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia" (CP. art. 67).

Pero ¿cómo garantizar el cumplimiento no sólo de estos derechos, sino también el cumplimiento de los sueños y proyectos de los estudiantes que hacen parte del sistema educativo? Esta es una cuestión que debe tenerse en cuenta en la sumatoria de los esfuerzos que cada institución realiza en pro de la formación de profesionales. Las directrices planteadas en las normas que orientan la educación superior en Colombia, no deben responder a los intereses particulares del sistema político de turno, sino a las necesidades del País, la sociedad y de las personas que la conforman, buscando metas en común. Así mismo los proyectos de las instituciones no deben estar alejados de los proyectos de la nación, de la sociedad y de las personas que hacen parte de ella. En la medida que las personas realizan sus proyectos, muchos de ellos enmarcados en procesos de formación académica, en esa misma medida las instituciones, que a la vez están conformadas por personas, proyecta y realiza los suyos.

La construcción de metas institucionales se debe plantear en el marco de la participación y empoderamiento de los miembros de la comunidad universitaria de manera articulada y dialogada, pues el desarrollo de una institución, depende en gran medida de las oportunidades de desarrollo de sus miembros. Es bajo esta lógica la Universidad Santo Tomás de Colombia, ha venido estructurando y ejecutando su presente Plan General de Desarrollo, el cual está enmarcado en el Plan Integral Multicampus 2016 -2027.

2. Contexto y apuestas institucionales.

La Universidad Santo Tomás, como institución de Educación Superior, dirigida por los Frailes de la Orden de Predicadores de la Provincia de San Luis Bertrán de Colombia, con carácter de Fundación, sin ánimo de lucro, de utilidad común, con personería jurídica y autonomía dentro de los límites señalados por la Constitución Política de la República de Colombia... (EO. art. 2), después de recibir la Acreditación Institucional de Alta Calidad en modalidad Multicampus, y de acuerdo a las observaciones de los pares del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), proyecta su proceso de planeación de manera articulada, a fin de entablar un diálogo acorde en la búsqueda de objetivos y metas en común, estructurando lineamientos a nivel nacional, para que en las regiones donde hace presencia, se logre fortalecer la identidad universitaria tomasina y se defina la universidad en su condición multicampus, la cual según el CNA valora a la institución como un sistema académico integrado que permite una visión holística y global de la IES (CNA, 2015). La USTA en este sentido ha sumado esfuerzos y tareas

conjuntas entre las seccionales, sedes y modalidades, planeando, evaluando y mejorando de manera permanente las dinámicas de la institución, a fin de garantizar a la sociedad, la calidad y credibilidad de los resultados del proceso educativo que lidera.

En la siguiente gráfica se presenta el modelo de planeación de la USTA, el cual se estructura de manera sistémica y articulada con una visión a 2027, esta visión permite garantizar y organizar la continuidad de los planes generales de desarrollo de tres periodos rectorales a nivel nacional. Es de tener en cuenta que la USTA, como institución con presencia en varias regiones del País, reconoce las demandas y necesidades de cada lugar. Colombia es un país multicultural, así mismo las personas y procesos de cada región son diversos, pero esta situación, en vez de ser un factor que impida la integralidad que exige su condición Multicampus, se convierte en una fortaleza al poder estructurar una sola universidad en medio de la diversidad, lo que enriquece la participación de la USTA en el desarrollo de las regiones donde ofrece sus servicios educativos. El triángulo equilátero, conformado a la vez por una serie de triángulos de igual dimensión, representa la simetría y equilibrio y concordancia de cada una de sus partes. Todo gira alrededor del Proyecto Educativo Institucional de la USTA, el cual soporta y orienta la relación de todos los componentes de la Institución con las funciones sustantivas.



Fig. 1. Modelo de Planeación USTA Colombia 2016-2027

En la punta de la figura que representa el modelo de planeación de la USTA; aparece el PIM 2027 como un faro que orienta a largo plazo la visión de la Universidad la cual está soportada por el proceso de autorregulación permanente que permite a la alta dirección la toma efectiva de decisiones. A la vez retoma la trayectoria de los planes

generales de desarrollo que estaban basados en tres ejes estratégicos: USTA y Sociedad, Comunidad universitaria y Gestión institucional, los que a su vez direccionan los planes de desarrollo de las seccionales, sedes y modalidades donde hace presencia la Universidad. Un elemento fundamental que permite la generación de sinergias y articulación de los proyectos, es la consolidación de un Sistema Integrado de Información Multicampus, lo que mantendrá la USTA en el marco de un sistema de comunicación oportuna y eficiente en relación a sus metas,

Para responder de manera efectiva a las apuestas institucionales del PIM 2016 -20278, se han planteado seis líneas de acción, cada una con un objetivo general, varios sub objetivos, metas, indicadores y resultados. En la siguiente tabla se presentan los objetivos de cada línea:

Línea de Acción	Objetivos
1. Gobierno Consolidado y Fortalecido.	Direccionar a la USTA en la formulación, aplicación de las políticas institucionales y la toma de decisiones de forma sostenible, en el marco del sistema Multicampus.
2. Compromiso con el proyecto educativo	Consolidar una comunidad educativa comprometida con el proyecto de vida que propone la Universidad.
3. Proyección social e investigación pertinentes.	Focalizar y articular la investigación y la proyección social USTA Colombia con visibilidad e impacto nacional y global.
4. Enriquecimiento regional de los programas con estándares comunes.	Consolidar la oferta académica de alta calidad, USTA Colombia, a partir de la unificación de los currículos, potenciando fortalezas y aprovechando recursos, experiencias y oportunidades regionales.
5. Personas que transforman sociedad	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.
6. Capacidad y gestión institucional que logran la efectividad Multicampus	Soportar los procesos misionales y la toma de decisiones con la aplicación de todas las acciones del ciclo de efectividad institucional.

Tabla 1. Líneas de acción y objetivos Plan Integral Multicampus 2016 -21027

Para la ejecución y cumplimiento de los objetivos de cada una de las líneas de acción, el Consejo Superior de la USTA, aprobó los lineamientos de las Mesas Nacionales como instancias consultivas de la alta dirección de la Universidad y que constituyen una estrategia de articulación y comunicación entre los diferentes equipos de la Universidad, a fin de generar reflexiones y elaboren propuestas que contribuyan al desarrollo de las funciones universitarias, en coherencia con el proyecto educativo institucional y el Plan Integral Multicampus 2016- 2027.

Para el caso de la VII Conferencia Latinoamericana de Abandono de Abandono en Educación Superior, se profundizará en la línea cinco, la cual ha estado lidera por la mesa nacional Desarrollo Integral Estudiantil, y que en uno de sus sub objetivos plantea lo siguiente: *favorecer la permanencia estudiantil, el éxito académico y la graduación oportuna, en todos los niveles y modalidades de formación, contribuyendo al desarrollo humano y social.*

3. La Permanencia Estudiantil y Graduación Oportuna en el marco del Plan Integral Multicampus.

Si hay algo que ha permitido a la USTA posicionarse a nivel nacional como una Universidad que apuesta a la Permanencia Estudiantil y Graduación Oportuna, es que ha logrado generar políticas y lineamientos institucionales orientados a disminuir los índices de deserción e incrementar la eficiencia de titulación de sus educandos, articulando de manera eficiente los proyectos institucionales con los proyectos de vida de los miembros de su comunidad.

La línea cinco del PIM, “*Personas que transforman sociedad*”, plantean los siguientes sub objetivos:

- Consolidar el Sistema Nacional de Desarrollo Integral Estudiantil.
- Favorecer la permanencia estudiantil, el éxito académico y la graduación oportuna, en todos los niveles y modalidades de formación, contribuyendo al desarrollo humano y social.
- Acompañar el proceso de inserción laboral y profesional, así como el liderazgo y la responsabilidad social de los egresados.

En relación a los componentes enmarcados en el subobjetivo que está orientado a mitigar los índices de deserción y garantizar la permanencia estudiantil, el éxito académico y graduación oportuna, se presenta en la siguiente tabla, la cual no sólo orienta sus acciones y metas en la disminución de la deserción, sino que también lo articula con aspectos evaluativos y curriculares para llegar a tal fin, a la vez que vislumbra la trazabilidad del acompañamiento al desarrollo integral del estudiante desde que ingresa hasta que se gradúa.

ACCIONES	METAS:	INDICADORES:
Implementar mecanismos y estrategias de articulación de la educación media, la educación para el trabajo y el desarrollo humano con la educación superior. Diseñar una metodología de medición nacional que permita monitorear las etapas del sistema. Hacer estudios acerca de las causas asociadas a la deserción. Diseñar estrategias para mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber Pro, frente a las pruebas saber 11. Implementar las estrategias y mecanismos para la participación de los estudiantes en el desarrollo institucional. Establecer estrategias que permitan fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas en las diferentes modalidades.	1. Disminución en el 10% del porcentaje de deserción por cohorte en pregrado. 2. Aumento de la eficiencia de titulación en los posgrados. 3. Desarrollo de un modelo de medición de la deserción para programas de posgrado. 4. Incremento en un 10% el número de estudiantes ubicados en los primeros niveles establecidos por el ICFES, en las diferentes competencias genéricas y específicas. 5. Aumento en un 10% el índice de graduación oportuna.	1. Porcentaje de deserción institucional. 2. Porcentaje de deserción por programa y cohorte. 3. Índice de graduación oportuna. 4. Porcentaje de estudiantes beneficiados por programas de apoyo financiero. 5. Desempeño en la pruebas Saber Pro. 6. Porcentaje de estudiantes en riesgo de deserción, que siendo atendidos por la UDIES, permanecieron en el siguiente semestre. 7. Índice de Valor Agregado (IVA relación Saber 11 con Saber Pro).

Tabla 2. Acciones, metas e indicadores subobjetivo No. 2, línea 5: “personas que transforman sociedad” - PIM 2016 -21027

Uno de los principales entregables de esta línea es el estudio de análisis de causas de la deserción, el cual se ha estructurado y ampliado a una investigación a cerca de los “escenarios deseables de la Permanencia estudiantil y graduación oportuna en la Universidad Santo Tomás”. Dicha investigación busca indagar sobre los factores que han incidido en la deserción de sus estudiantes, con el objetivo de fortalecer los procesos y estrategias que favorezcan la permanencia estudiantil y graduación oportuna. Los avances de esta investigación serán presentados en otra ponencia de la USTA en la VII Conferencia Latinoamericana de Abandono en Educación Superior.

Por otro lado, la intervención que se realiza al fenómeno de la deserción en educación superior, no está ligada sólo a procesos de acompañamiento y asistencialismo, entendido éste último como un proceso de sólo atender las necesidades de quien está a punto de desertar. LA intervención debe ser a nivel integral, y debe contemplar un conjunto de estrategias articuladas con el ingreso, la participación estudiantil, los procesos curriculares, investigativos y de proyección o extensión social, que de manera sinérgica, apunten a ofrecer al estudiante universitario un proceso de formación y desarrollo integral que dé como resultado su permanencia y titulación en el tiempo establecido por el programa para su finalización y graduación.

4. Conclusiones:

- La mirada sobre la permanencia estudiantil y graduación oportuna no debe estar aislada de los planes y proyectos institucionales. Si existe una política clara y apoyo decidido por la alta dirección, los índices de deserción deberán ir mitigándose de manera gradual y efectiva.
- Las sinergias que se pactan a nivel institucional y que están orientadas al acompañamiento y desarrollo integral de los estudiantes universitarios, deben ser coherentes con los principios institucionales, su misión, visión y metas trazadas de acuerdo a sus planes de desarrollo.
- Los planes generales de desarrollo institucional a nivel universitario, no deben apartar su mirada sobre lo que da razón de ser a su labor administrativa y académica, es decir su misión centrada en la formación y desarrollo integral de las personas que hacen parte de sus procesos educativos.
- El desarrollo integral de los estudiantes universitarios o éxito académico, va más allá de un indicador, es el resultado de la sumatoria de varios factores institucionales que le apuestan a que los proyectos o trayectorias de vida que empiezan los estudiantes en la educación superior, lleguen a feliz termino.

Agradecimientos

A la alta dirección de la Universidad Santo Tomás, su Rector General, Padre Fray Juan Ubaldo López Salamanca, de la Orden de Predicadores. Al Padre Fray Mauricio Antonio Cortés Gallego, Vicerrector Académico General.

Al equipo de trabajo de la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil – UDIES.

Al Departamento de Planeación de la Universidad Santo Tomás.

A los estudiantes de pregrado y posgrado que dan sentido a la misión y visión de la USTA.

A los docentes líderes de los programas de acompañamiento y desarrollo integral estudiantil en cada una de las facultades.

Referencias

Constitución política de Colombia [Const.] (1991), Artículo 69.

Estatuto Orgánico Universidad Santo Tomás (2010) Recuperado de:
<http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/estatutos/estatuto-organico.pdf>.

Proyecto Educativo Institucional Universidad Santo Tomás: (2004) Recuperado de:
<http://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>

Universidad Santo Tomás. Plan Integral Multicampus 2016-2027. Documento Síntesis Plan General de Desarrollo 2016 -2019. Recuperado de http://planeacion.usta.edu.co/images/documentos/PIM_DOCUMENTO.pdf

Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (2015). Documento marco desarrollo integral del estudiante. Recuperado de http://tecno.usta.edu.co/acreditacion/images/Documentos/documentos-marco/agosto_2015/desarrollo_integral_estudiante.pdf

**POLÍTICAS NACIONALES E INSTITUCIONALES DE PERMANENCIA,
APLICADAS EN LA FACULTAD NACIONAL DE SALUD PÚBLICA,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. MEDELLÍN - COLOMBIA. 2017**

Línea temática 5: Políticas nacionales e institucionales

Luz Helena Barrera Pérez.
Alba Emilce Gaviria Méndez
Universidad de Antioquia
luz.barrera@udea.edu.co
emigav@gmail.com

1. Introducción

Dentro de las políticas nacionales sobre la permanencia estudiantil, se encuentran las directrices que en esta materia trabaja el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 2003 aproximadamente, cuando en el Plan sectorial 202-2006 se realiza un estudio que permitió el avance significativo en lo teórico y en el marco nacional de referencia en el tema, y posteriormente en 2008 se desarrolla un estado del arte que dio cuenta de la magnitud del problema de la deserción, y de otros elementos diferentes al económico subyacían en el fenómeno y planteó una serie de recomendaciones que incluían elementos como “facilitar la migración de estudiantes entre programas, mejorar los mecanismos de regulación en el ingreso de estudiantes que cursan simultáneamente carreras en otras instituciones de educación Superior, incrementar y mejorar la información que se entrega a los aspirantes sobre los programas ofrecidos, crear programas de ayuda financiera para los estudiantes de estrato bajo y para los que provienen de otras ciudades, impulsar la orientación vocacional/profesional previa”²²⁶. Se diseñaron entonces sistemas de información para recabar datos sobre el tema, como son: “el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior-SPADIES y el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, que sumado otras estrategias como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior-ICETEX, permite “identificar y ponderar variables asociadas al fenómeno, calcular el riesgo de deserción”²²⁷ de los estudiantes

Ministerio de Educación Superior. Estrategias para la permanencia en la Educación Superior: Experiencias significativas. Ministerio 2015. [Formato pdf]. Disponible en Internet en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844_pdf.pdf. Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2017.

Ibid

República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de desarrollo 2014- 2018. Bogotá. (2014). Extraído 7 de Octubre de 2016 desde <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND%202014-2018%e1%20Final.pdf>

Universidad de Antioquia (1981). Reglamento estudiantil

-Universidad de Antioquia (1988). Resolución Rectoral 0378, p.1.

Desde el 2010, el MEN ha propuesto varias estrategias tendientes a consolidar un trabajo entre el MEN y las Instituciones de Educación Superior (IES), entre las cuales se destacan convocatorias a todos los rectores de las IES con el objetivo de aunar esfuerzos públicos y privados con el ánimo de garantizar la permanencia en la educación superior. En 2011 la convocatoria para fortalecer las capacidades institucionales. En 2013 convocó para la transferencia de estrategias que permitieran la profundización y el acompañamiento al fortalecimiento institucional mediante el trabajo colaborativo entre IES. Y otra en 2014 para sistematizar experiencias de las IES. Además de todo lo anterior, el MEN insiste en que las IES deben ir avanzando en materia de permanencia con enfoques de inclusión y equidad.

Actualmente en nuestro país existe un acuerdo nacional para disminuir la deserción en la educación superior, que se materializa en la política “Cerrar brechas con enfoque regional en educación superior” y el Acuerdo Nacional para disminuir la deserción estudiantil en educación superior, con estrategias para incentivar la permanencia y graduación 2013-2014 tales como: Aunar esfuerzos entre las instituciones de educación superior y el Ministerio de Educación Nacional para establecer y ejecutar conjuntamente estrategias que permitan disminuir la tasa de deserción estudiantil-Facilitar la cooperación y la convergencia de responsabilidades, recursos y saberes de diferentes actores relacionados con la educación superior en torno de este propósito, - Continuar con la labor de fortalecimiento de la capacidad de las instituciones de educación superior para diseñar, ejecutar y evaluar acciones dirigidas al fomento de la permanencia y graduación estudiantiles. -Gestionar la transferencia de conocimientos, experiencia, instrumentos, metodologías y recursos entre instituciones de educación superior. En las metas del plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018 “Todos por un nuevo país” se plantea que es necesario un trabajo articulado en el ámbito sectorial para disminuir la deserción anual en el ámbito universitario al 8% y un 15% en el nivel técnico y tecnológico.ⁱⁱⁱ (Departamento Nacional de Planeación, 2014)

-Universidad de Antioquia (1989). Acuerdo Académico 126.

-Universidad de Antioquia (1993). Acuerdo académico 211 de diciembre, p.1.

-Universidad de Antioquia (1995) Resolución Rectoral 6344, artículo 1.

-Universidad de Antioquia (1996). Acuerdo Superior 083.

-Universidad de Antioquia (2007). Plan de Desarrollo Institucional 2006-2016.

-Universidad de Antioquia (2015). Plan de Acción Institucional, 2015-2018

-Universidad de las Américas (2015). Tutoría Académica. Medellín

-Universidad del Rosario (2005). Decanatura del medio universitario. Comité interinstitucional de tutorías. “Política del programa de tutorías y apoyo al desarrollo integral del estudiante rosarista. Bogotá.

Facultad de Salud Pública (2016).Plan de acción institucional PAU-FNSP. Iniciativas por objetivos estratégicos del PAI- UDEA, 2015-2018. Medellín

Facultad Nacional de Salud Pública (2015). Resolución 154 del Consejo de Facultad del 4 de junio.

Franco J. (2010).Ministerio de Educación Nacional. (MEN). Entrevista.

Universidad Tecnológica de Pereira (2007). Manual del manejo de la información oficina de planeación, administración de la información estratégica. Indicador de adaptación e integración a la vida universitaria

Sánchez C (2013) Que es la mentoría? Red de Mentorías en Latinoamérica. Alfa –guía.

-Sánchez Hinojosa (2003), La introducción de tutorías en los alumnos de endodoncia I para un mejor aprendizaje del diagnóstico endodóntico. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León. Mexico

La Universidad de Antioquia, fue fundada en 1878, como Institución de educación superior del orden departamental. Actualmente es la cuarta Universidad más grande del país y tiene la oferta educativa más amplia de la región, 130 programas de pregrado que atienden a más de 45.000 estudiantes. Brinda educación no solo en la ciudad de Medellín, donde cuenta con seis sedes, sino también en todo el Departamento de Antioquia, donde tiene 12 sedes. Está conformada por 26 unidades académicas, 14 facultades, 4 escuelas y 4 institutos. Más del 90% de sus estudiantes pertenece a los estratos 1,2 y 3. A pesar de que desde 1995 se viene trabajando el tema de la permanencia, es hasta el 2005 cuando se incluye este tema en el Plan de Acción 2005-2012, que demuestra el interés directivo y lo consolida en la agenda institucional, con recursos, responsabilidades e indicadores de impacto. Y es desde el 2007 cuando bajo la dirección y el acompañamiento directo de la Dirección de Bienestar Universitario se empieza a dar el impulso e importancia que tiene este programa a nivel institucional.

Pero estas iniciativas tendrían sus frutos de manera aislada y desarticuladas. Cada unidad académica daría inicio a programas y proyectos tendientes a buscar la permanencia de los estudiantes, con resultados pocos significativos en la reducción de los índices de deserción. Hasta que, en 2007, la Dirección de Bienestar Universitario estableció una articulación con la Vicerrectoría de Docencia para establecer acciones conjuntas que le permitiese consolidar el programa. Aparece así en 2008 el BEPES, que es el proyecto de Bienestar para la Equidad, la Permanencia Estudiantil y que se convierte en uno de los grandes retos institucionales para fortalecer todos los proyectos de permanencia con equidad en la educación superior. Una de estas estrategias es la del programa de Tutorías.

En la Universidad de Antioquia, las tutorías empiezan a ser reguladas desde los años 80. En 1981, el reglamento estudiantil de pregrado, Artículo 62, dispone que un profesor oriente y colabore al estudiante en sus procesos académicos. El programa de tutorías se establece como tal en 1988, a través de la Resolución Rectoral 0378, considerando la importancia de “ayudar a la buena adaptación del estudiante a la universidad” (Universidad de Antioquia, 1988, p.1). En 1989, se pone en marcha el programa de tutoría para los estudiantes, mediante el Acuerdo Académico 126 del 4 de mayo de 1989 (Universidad de Antioquia, 1989). El acuerdo académico 211 de diciembre 6 de 1993, deroga el acuerdo 126 de 4 de mayo de 1989, y dispone que en cada Facultad, Escuela e Instituto debe existir “un programa de tutoría para los estudiantes que cursen sus dos primeros períodos académicos” (Universidad de Antioquia, 1993) por lo tanto se asignará un tutor docente a cada estudiante para que le informe, oriente y asesore. Será responsabilidad del Vicedecano, la organización del programa, y que la coordinación general estará a cargo de la Dirección de Bienestar Universitario.

En 1995 la Resolución Rectoral 6344, en el artículo 1, dispone que en cada programa que tenga estudiantes indígenas matriculados habrá un tutor para realizarle asesoría académica (Universidad de Antioquia, 1995) El Acuerdo Superior 083 de 1996, se establece como una de las actividades del profesor la tutoría académica. El profesor asistente tiene entre sus funciones ejercer la docencia y la tutoría en programas de pregrado y postgrado según su formación (Universidad de Antioquia, 1996). En el Plan de Desarrollo Institucional 2006-2016, en el primer objetivo estratégico planteado en el tema cuatro de bienestar universitario, se considera como una de sus acciones “Fortalecer el programa de tutorías estudiantiles (Universidad de Antioquia (2007)).

En 2011, la Universidad participó junto con 20 universidades de 14 países en el proyecto Alfa GUIA, “Gestión Universitaria Integral del Abandono”. Este proyecto de investigación, fue financiado por la Unión Europea y tuvo una duración de tres años y tuvo po objetivo mejorar los índices de permanencia de los estudiantes en la educación superior de los países participantes. Hizo parte también del proyecto “Bienestar, Equidad y Permanencia Estudiantil –BEPES–“ del Ministerio de Educación Nacional cuyo propósito fue el de desarrollar acciones que articulen, potencien y fortalezcan la permanencia de los estudiantes y se incorporó al Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES del MEN vinculado a vicedecanos y jefes de departamento de las unidades académicas.

En el 2012, la Vicerrectoría de Docencia, crea el programa de “Permanencia con Equidad” que tuvo como objetivo “alcanzar el fortalecimiento de las capacidades institucionales para el fomento del acceso, permanencia y graduación estudiantil” y en su direccionamiento estratégico, contó con tres componentes: El Observatorio del ciclo de vida académico (Sistema de Información, Centro de estudios en educación superior). Asesorías: Tutorías, Inclusión, Permanencia. Y el componente de Formación en temáticas que favorecieran la permanencia. Es así como surgen las tutorías, planteadas como un servicio educativo que hace parte del modelo pedagógico de esta. Es por lo tanto una estrategia educativa y de formación que se brinda a cada una de las unidades académicas y a sus estudiantes, con el fin de apoyarlos y orientarlos en su proceso de formación integral, así como estimular el desarrollo de habilidades para alcanzar una ganancia en el aprendizaje de su disciplina.

En la tutoría intervienen el tutor y el tutorado, entre los cuales, se establece una relación diferente a la que se da con el docente de una asignatura, en la cual se determina un espacio de encuentro y comunicación con el propósito fundamental de apoyo del tutor al tutorado en su proceso de formación . La tutoría se debe atender entonces, como un asunto relacional en la formación académica del estudiante, en su vida diaria, con sus aciertos y conflictos como miembro de una comunidad y debe ser un espacio donde éste participe activamente (Universidad del Rosario, 2005)¹³.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2018 en el objetivo 2 ¹⁴ se plantea: Mejorar los procesos de admisión, permanencia y graduación en pregrado y posgrado y para ello es necesario mejorar los programas de tutorías y asesorías, se configurarán así cursos complementarios que llenen los vacíos de formación de los estudiantes y será apoyarán por el observatorio de vida estudiantil (Universidad de Antioquia, 2015). En convocatorias institucionales recientes, se han indagado por el estado de las prácticas tutoriales que en la universidad, encontrándose que en algunas dependencias hay desarrollos reconocidos por más de dos décadas y en otras aún no se han implementado, por lo que se plantea una consolidación y desarrollo de las tutorías desde lo institucional, que brinde a todas las dependencias académicas los lineamientos pertinentes.

En la Facultad Nacional de Salud Pública (FNSP). La permanecía buscada a través de las tutorías se inició en 1998, pero no tuvo mayor incidencia y fue retomada en el 2015: cuando la facultad se vincula al programa de “Permanencia con Equidad” en su componente de “Tutorías”, al conformar un grupo de tutores voluntarios, quienes originan la resolución N° 161 del Consejo de Facultad de 2 de septiembre del 2015, donde se define la conformación del comité de permanecía –tutorías, funciones, acciones a seguir y el reglamento de tutorías. Estos tutores docentes fueron capacitados

en temáticas como: el abordaje de los diferentes modelos de acompañamiento estudiantil”, relación profesor-alumno, salud mental.

En el año 2017, se genera el proyecto de “Tutorías académicas para estudiantes de pregrado” para hacer realidad la iniciativa 4 de la actual administración que busca la reorientación y el fortalecimiento del programa de bienestar estudiantil para influenciar las condiciones que favorezcan la permanencia y la graduación programada de los estudiantes. Se inician así, las tutorías académicas donde se disponen de un conjunto de guías y orientaciones para el docentes tutor, los estudiantes mentores o tutor par de la Facultad, que permiten el fortalecimiento de la formación de los estudiantes en las distintas áreas académicas que ponen en riesgo su permanencia, todo ello apoyado y coordinado desde Bienestar Universitario. La tutoría por lo tanto será vista como un instrumento de cambio que refuerzan los programas de apoyo integral a los estudiantes y que se inician con los talleres de inducción a la vida universitaria que realiza bienestar central y la oficina de bienestar de la Facultad, orientación académica y educativa, actividades recreativas y deportivas, asistencia psicológica y escuela de padres

Este proyecto de tutorías tiene actualmente como objetivo general el de “Estimular la permanencia y graduación de los estudiantes de pregrado a través de la implementación de un acompañamiento y fortalecimiento académico integral a través de la tutoría. Para alcanzar este objetivo se plantean varios objetivos específicos que buscaran: *Identificar las necesidades de tutorías de los estudiantes de la Facultad Nacional de Salud Pública. *Identificar las diferentes tipos de tutorías que manejaban otras facultades de la Universidad.*identificar las causas de deserción, permanencia y riesgo en los estudiantes de la FNSP. *establecer las causas de las cancelaciones y repitencias que ponen en riesgo de permanencia dentro de la universidad a los estudiantes. Este proceso ha permitido establecer que para la facultad se requiere el establecimiento de dos tipos de tutorías: una de adaptación a la vida universitaria con los estudiantes nuevos y otra de tipo académico con los estudiantes que tienen notas bajas, cancelan, están en periodo de prueba o repite el mismo curso o lo pierden.

Para alcanzar los objetivos se propuso una metodología que permitiera conocer la situación desde los diferentes actores de la comunidad académica, en tres fases, de las cuales a la fecha llevamos dos:

FASE I. DIAGNOSTICO RAPIDO PARTICIPATIVO.

Este permitió identificar las necesidades de las tutorías de los estudiantes de la Facultad Nacional de Salud Pública. También se realizó un sondeo que busca conocer los diferentes tipos de tutorías que manejaba otras facultades de la Universidad: Se encontró que se tienen dos tipos de tutorías: una de adaptación a la vida universitaria con los estudiantes nuevos y otra de tipo académico con los estudiantes que tienen notas bajas, cancelan, están en periodo de prueba o repite el mismo curso o lo pierden. También permitió revisar los datos de deserción de la facultad a partir de extraer algunos datos académicos que son del manejo de la universidad a través de su oficina de registro académico, tales como: Donde se encontró una deserción por nivel y cohorte de 37.1% cifra que está por debajo de la universidad que es de 48%. Revisar los datos relacionados con la permanencia y se encontró que para el año 2016 se tuvieron 304 estudiantes sobresalientes y para el segundo semestre del 2016 fueron 185

sobresalientes. De igual manera, se estableció el número de los estudiantes con riesgos académicos y se encontraron 55 estudiantes cuyos factores de riesgo fueron:

-- Cancelaciones: Las cancelaciones antes del 40% en el primer semestre del 2017, se origina por motivos laborales 23.29% (17 estudiantes), el segundo lugar la ocupan las cancelaciones académicas con un porcentaje de 21.6% (16 estudiantes)

--Repitencia: 23 estudiantes repitente en el Semestre 2016-2.

--Estudiantes en periodo de prueba: 16 estudiantes, estos estudiantes tenían un rendimiento académico por debajo del punto de corte estipulado y sin perder el derecho a matricularse. Esta condición se daba cuando el período académico en su primer semestre en la Universidad obtuvo un promedio igual o superior a dos, cinco, cero (2.50) e inferior a dos, ocho, cero (2.80) o si ha cursado más de un semestre en la Universidad, en el último período académico obtuvo un promedio inferior a tres, cero, cero (3.00) y al computarlo con el del semestre anterior a éste, el promedio aritmético sigue siendo inferior a tres, cero, cero (3.00) pero no menor que dos, cinco, cero (2.50).

- Definir los indicadores de deserción y permeancia:

--La deserción por periodo (número total de matriculados en pregrado y los que dejan de matricularse 2 semestres consecutivos en un año),

-- La graduación de cada cohorte de acuerdo con el tiempo establecido y en el programa en el cual se matriculo.

-- El índice de rezago.

--Porcentaje de permanencia o retención.

FASE DOS. SEGUIMIENTO

Al Determinar la metodología de trabajo, se procede a la conformación y consolidación del equipo de tutores, tutores pares y el establecimiento de formatos que permitan el seguimiento y evaluación del proyecto. Cada una de las personas involucradas manejan formatos diferentes, que facilitan la labor de coordinación del proyecto, estableciendo espolones para las respectivas evaluaciones procesuales, con miras a la evaluación final del proceso que implicará cubrir tres aspectos: El nivel de satisfacción de los implicados, el cumplimiento de las actividades propuestas que se recogerán a través de entrevistas, encuestas sobre diferentes aspectos: por ejemplo dificultades en el reclutamiento y retención de mentores, etc. La evaluación de resultados que constara de consecución de los objetivos y actividades propuestas y mejora de los indicadores.

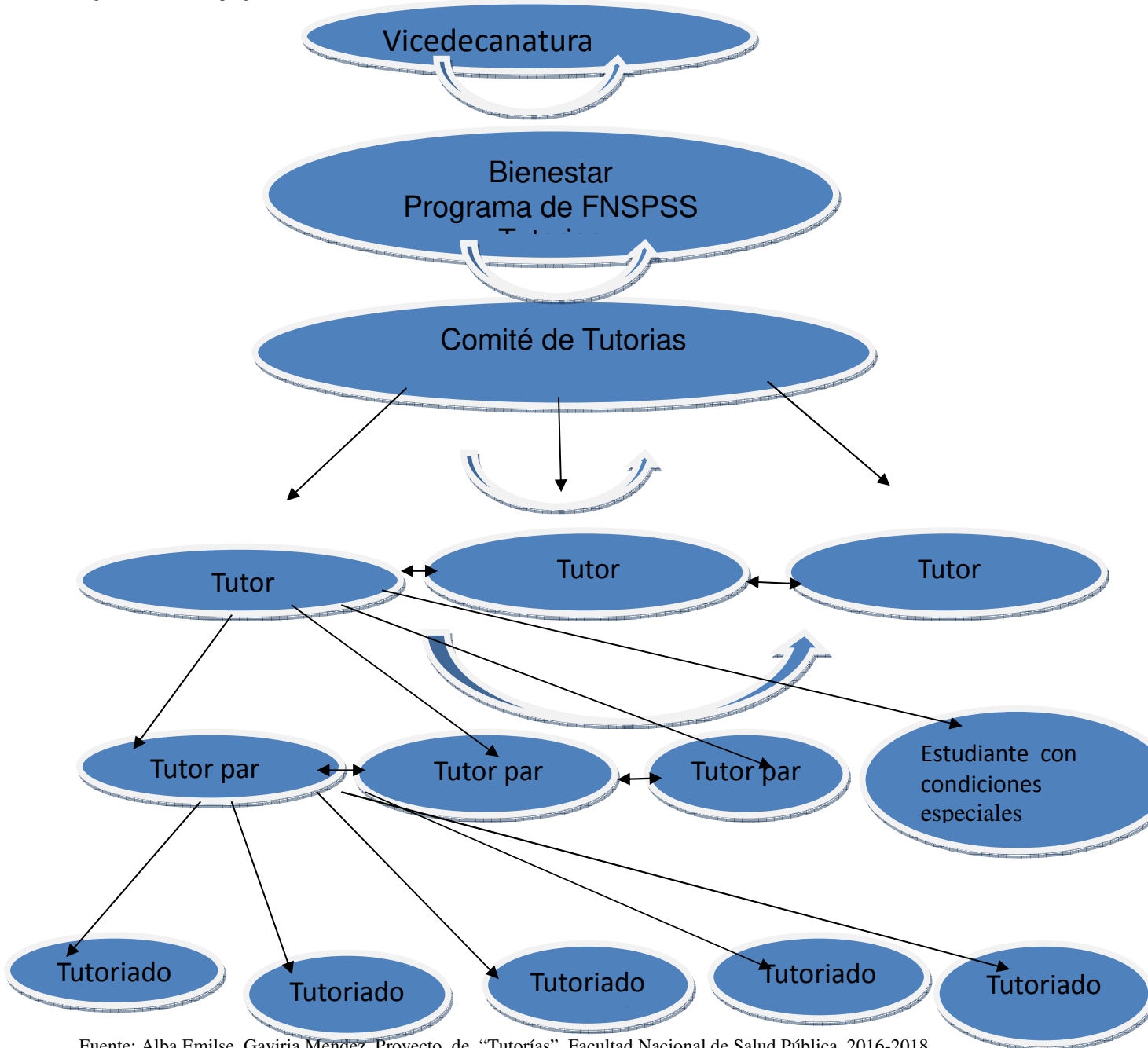
Esta fase también implica realizar procesos de convocatoria y captación de mentores y télemacos. Este proceso se realizó a través de correos electrónicos y de reuniones con docentes y estudiantes para que voluntariamente, se inscribieran en el proyecto. Permitió también definir el proceso de capacitación a tutores y mentores, donde se proponen 32 temas para las capacitaciones. Como resultado de esto se consolidó un grupo que a la fecha tiene 3 tutores pares y dos docentes tutores. Otro avance significativo es que se normalizo el proyecto a través de una resolución del Consejo de Facultad, que es la máxima instancia académico- administrativa de la facultad.

También permitió establece el organigrama del proyecto, el cual se organiza según una estructura vertical y otra horizontal, ambas alrededor del concepto de “equipo”, tal y como se presenta en la figura 1.

En esta figura se puede observar que el programa depende académico-administrativamente a la Vicedecanatura, pero será coordinado y ejecutado desde la

Oficina de Bienestar Universitario. También que cada profesor tutor tiene a su cargo 3 estudiantes tutores pares o mentores y en los casos que sea requiera, podrá tutoriar un estudiante en condiciones especiales. Cada tutor se reúne con ellos, una vez al mes para atender sus dudas, recibir la información de sus tutorados y de las dificultades encontradas en el proceso para sí poder retroalimentar a la institución en una instancia que es el comité de permanencia –tutorías, facilitando el desarrollo de acciones futuras orientadas a mejorar la situación de los estudiantes. Cada tutor par o mentor, a su vez, tiene a su cargo 5 telémacos, con los que se reúne aproximadamente dos veces al mes (Sánchez C, 2013), combinando sesiones presenciales con contactos de apoyo a través del correo electrónico. Complementariamente a esta estructura vertical, se definen también relaciones horizontales para que la información pueda fluir “entre iguales”. Así, se definen equipos de los tutores, de los mentores, de los tutorados(Sánchez C, 2013). El centro del proyecto son los tutores pares o mentores, quienes refuerzan y afianzan los temas vistos en clase, darán diferentes herramientas a los estudiantes en las materias que presenten dificultad y los apoyaran en la revisión de contenidos específicos de asignaturas consideradas de alta reprobación, por lo tanto su función será aclarar dudas o resolver ejercicios para el aprendizaje de la asignatura.

Fig 1. Estructura del programa de “ Tutorías”. FNSP. Medellín 2016



Fuente: Alba Emilse Gaviria Méndez. Proyecto de “Tutorías”. Facultad Nacional de Salud Pública, 2016-2018

En la implementación del proyecto se buscara entonces una orientación al logro de la autonomía de los telémacos o tutorados, los tutores pares o mentores, los motivará a encontrar sus propias respuestas y desarrollar las estrategias de aprendizaje correspondientes. Por lo tanto los resultados esperados para el tutorado o telémaco serán: un incremento en rendimiento académico y una mayor satisfacción con la carrera que están realizando. Para el tutor par o mentor, la experiencia de aprendizaje exitoso vivida con el tutorado o telémaco se convierte en un elemento que le ayuda al mejor logro en la aprehensión de los conocimientos teóricos y prácticos contemplados en su plan de estudios, fortaleciendo su formación como profesional y como persona (Sánchez C, 2013).

FASE TRES. EVALUACION

Esta fase no se ha desarrollado aun, pues se evaluarán los avances del proyecto de tutorías a 2017, en el año inmediatamente siguiente.

CONCLUSIONES

Un proyecto que busque la permanencia dentro de una institución de educación superior debe apoyarse en las políticas que la fundamenta desde al ámbito nacional e institucional.

Las políticas institucionales, llevaran a las diferentes dependencias a procesos de diagnósticos participativos que permita que los estudiantes involucrados se comprometan en su desarrollo y evaluación.

Las dependencias universitarias comprometidas con la permanencia generaran proyectos que se continúe en el tiempo y que demuestre su impacto a través del cambio de los indicadores previamente establecidos.

REFERENCIAS

VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES COMO PREDICTORAS DEL AJUSTE A LA VIDA UNIVERSITARIA Y DE LA INTENCIÓN DE ABANDONAR ESTUDIOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO

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

María Victoria Pérez Villalobos

Universidad de Concepción, Chile. <marperez@udec.cl>

Rubia Cobo Rendón

Universidad de Concepción, Chile. <rubiacob@gmail.com>

Lennia Matos Fernández

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. <lmatosf@pucp.pe>

Hebe Hernández

Universidad de Concepción, Chile. <hebe.hernandez@hotmail.com>

Milenko Del Valle

Universidad de Antofagasta, Chile. <mdelvalle@uantof.cl>

Alejandro Díaz Mujica

Universidad de Concepción, Chile. <adiazm@udec.cl>

Resumen. Este trabajo tiene por finalidad explorar las hipótesis que señalan que (1) variables motivacionales (motivación autónoma y motivación controlada), percepción de docencia que apoya la autonomía y satisfacción académica, predicen distintos tipos de ajuste (personal emocional, social, institucional y académico) en la vida universitaria, y (2) dichas variables pueden discriminar entre estudiantes sin y con intención de abandonar su carrera en el primer año. Se empleó un diseño de corte transversal. Participaron 817 estudiantes de primer año, de las facultades de Educación, Ciencias Sociales, Ingeniería, y Ciencias Físicas y Matemáticas de una Universidad pública chilena. Se aplicaron los instrumentos de medida: Cuestionario de Adaptación al Estudiante Universitario (Baker & Siryk, 1989), Escala de Autorregulación Académica (Matos, Herrera, & Gargurevich, 2017), Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Matos, 2009), Escala de Satisfacción Académica (Lent, Singley, Sheu, Schmidt & Schmidt, 2007) y una pregunta referida a los deseos del estudiante en continuar estudiando la misma carrera. Se obtuvieron las siguientes conclusiones que son discutidas en sus aplicaciones prácticas en la actuación docente e institucional de la Universidad. 1. Altas puntuaciones en las variables motivacionales (motivación extrínseca en forma inversa y motivación intrínseca en forma directa), de percepción

de docencia que apoya la autonomía y satisfacción académica, predicen distintos los tipos de ajuste (personal emocional, social, institucional y académico) en la vida universitaria. 2. Altas puntuaciones en motivación intrínseca, percepción de docencia que apoya la autonomía, satisfacción académica, y en los distintos tipos de ajuste (personal emocional, social, institucional y académico), se asocian con intención de los estudiantes de continuar en la carrera. Por el contrario, alta puntuación en motivación extrínseca se asocia a intención de abandonar la carrera universitaria en primer año. El estudio se realiza en el contexto más amplio del Proyecto FONDECYT 1161502 denominado Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales tiene como objetivo establecer el aporte de variables motivacionales en la situación de abandono y permanencia, para proponer un modelo explicativo de la relación entre estos aspectos.

Descriptores:

Ajuste a la vida universitaria, Intención de abandonar estudios, Procesos cognitivo motivacionales.

Introducción

El fenómeno del abandono es multidimensional y las causas generadoras son diversas y múltiples, relacionadas entre sí, van desde lo institucional e individual hasta lo relacional y sistémico. En este proyecto de investigación, nuestro desafío es atender especialmente a la acción mediadora de variables cognitivo-motivacionales que pueden ser influenciadas intencionadamente por docentes y compañeros, y que deben ser tomadas en cuenta en programas orientados a mitigar el abandono y promover la permanencia en los estudios universitarios. Las variables objeto de análisis en este proyecto, son modificables en la interacción docente-estudiantes y/o en procesos de tutoría u orientación. Hemos descartado el análisis de variables que son más estables y difíciles de modificar en un proceso intencionado, tales como la autoestima, el autoconcepto y los estilos de aprendizaje.

Teniendo como antecedentes las propuestas de autores como Tinto (2007), Castaño et al. (2009), Himmel (2002), Goldenhersch, Coria, & Saino, M. (2011) y otros, pretendemos identificar los factores significativos que contribuyen a la explicación del fenómeno del abandono (y la permanencia) en los estudios universitarios, con el propósito que sirvan de base para la construcción de un modelo explicativo, a partir del cual las instituciones de Educación Superior puedan definir cursos de acción y políticas tendientes a mitigar el abandono y promover la completación de los estudios.

Puesto que la totalidad de las universidades e institutos de Educación Superior en Chile, y muchos de Latinoamérica (Proyecto GUIA (2015) están comprometidos con disminuir el abandono estudiantil, un modelo explicativo de las características descritas será de alta utilidad.

Participantes y procedimiento

Participaron 817 estudiantes de las facultades de Educación, Ciencias Sociales, Ingeniería, y Ciencias Físicas y Matemáticas de una Universidad pública chilena. La muestra la componen exclusivamente estudiantes de primer año, en promedio tienen una edad de 19.61 años con una desviación estándar de 2.1. En la tabla 1 se presenta la distribución por facultad y género. Las aplicaciones de los instrumentos de medida se realizaron en distintas asignaturas durante la jornada habitual de clases, previa aprobación del profesor a cargo. Se contó con el consentimiento informado de los estudiantes participantes.

Tabla 1. Distribución de la muestra según facultad y sexo

Sexo	Facultad				Total
	Educación	Cs. Sociales	Ingeniería	Cs. Físicas y Matemáticas	
Hombre	90	130	189	18	427
Mujer	145	164	67	14	390
Total facultad	235	294	256	32	817

Descripción de instrumentos de medida

Ajuste a la vida universitaria

Se empleó la versión en español del Cuestionario de Adaptación al Estudiante Universitario (SACQ, Baker & Siryk, 1989). Este cuestionario evalúa cómo los estudiantes se ajustan a la universidad (Rodríguez, Tinajero, Guisande, & Páramo, 2012). Se realizó una adaptación para estudiantes universitarios chilenos que contiene 50 reactivos, con una escala de respuesta de tipo Likert de 7 puntos (1 totalmente en desacuerdo a 7 muy de acuerdo). Está compuesta por cuatro subescalas, Ajuste académico (16 ítems, Ej. “Últimamente no he sido eficaz con el uso de mi tiempo de estudio”); Ajuste social (12 ítems, Ej. “Creo que encajo bien en la Universidad”); Ajuste personal-emocional (12 ítems, Ej. “Últimamente he experimentado tristeza y bastantes cambios de humor”) y Apego institucional (9 ítems, Ej. “Estoy satisfecho(a) de estar en esta Facultad”). En el presente estudio se encontró niveles de consistencia interna por dimensiones de $\alpha=.83, .84, .89, .84$ respectivamente e índices de validez adecuados vistos por medio de análisis factorial confirmatorio.

Apoyo de la autonomía universitaria

Se emplearon 6 ítems de la versión en español del Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Matos, 2009) de la escala original propuesta por Williams & Deci (1996). Este cuestionario evalúa la percepción de los estudiantes sobre el grado en que el docente promueve su autonomía. Se utilizó una escala Likert de 7 puntos (1 en total desacuerdo a 7 muy de acuerdo). Presenta afirmaciones como *“Mis profesores me dan opciones y posibilidades de hacer elecciones”*. La versión en español presenta un índice de consistencia interna de $\alpha=.93$ y reporta una estructura unifactorial. En el presente estudio se encontró índice de consistencia interna adecuado ($\alpha=.83$).

Orientación a las metas académicas

Se utilizó la versión en español de la Escala de Autorregulación Académica (Matos, Herrera, & Gargurevich, 2017), creada por Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens (2009). Esta escala evalúa las razones por que el estudiante se encuentra cursando su carrera. Está compuesta por 16 ítems, dividido en 4 sub-dimensiones de cuatro ítems cada uno (motivación intrínseca; regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa), que a su vez componen dos dimensiones: motivación autónoma *“intrínseca”* ($\alpha=.87$. Ej. *“yo estudio esta carrera porque es divertido”*) y motivación controlada *“extrínseca”* ($\alpha=.72$. 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 y la segunda de la suma de la regulación introyectada y externa. 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. En esta investigación las dimensiones de motivación autónoma o intrínseca y de motivación controlada o extrínseca presentaron adecuados índices de fiabilidad ($\alpha=.88$ y $\alpha=.87$), respectivamente.

Satisfacción académica

Se utilizó la versión en español de la Escala de Satisfacción Académica de Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt (2007). Evalúa el grado en el que los estudiantes se sienten satisfechos en general en sus estudios (Ej. *“estoy satisfecho(a) con estar cursando esta carrera”*). Está compuesta por 7 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de siete alternativas (1 totalmente en desacuerdo a 7 totalmente de acuerdo). El grado de satisfacción se obtiene a partir de la media total. La escala original reporta una estructura unifactorial y produjo índices de fiabilidad de .94. La versión en español mantiene la estructura unifactorial con índice de confiabilidad de .85 (Medrano, Fernández, & Pérez, 2014). En esta investigación presentó un índice de fiabilidad de $\alpha=.89$ y mantuvo su estructura unifactorial.

Intención de Permanencia

Junto a los instrumentos de medida, se presentó a los jóvenes una pregunta con un formato de respuesta dicotómico (*Si* y *No*) para conocer sus intenciones de permanencia en la carrera.

Resultados

Para dar respuesta al objetivo propuesto se transformaron las puntuaciones obtenidas a una escala estandarizada de modo que el puntaje máximo en cada una fuese 10 y el mínimo 0. En la Tabla 2 muestra estadísticos por facultad en cada una de estas variables.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas por facultad

Variable	Facultad			
	Educación M (DS)	Cs. Sociales M (DS)	Ingeniería M (DS)	Cs. Físicas y Matemáticas M (DS)
Motivación controlada	1.36(1.33)	1.61(1.44)	1.74(1.38)	1.39(1.42)
Motivación autónoma	5.50(1.05)	5.28(1.19)	5.19(1.08)	5.72(0.81)
Percepción de docencia que apoya la autonomía	6.10(1.79)	6.09(1.60)	5.42(1.72)	5.72(1.39)
Satisfacción académica	8.04(1.34)	7.70(1.50)	7.18(1.56)	7.43(1.65)
Ajuste personal emocional	5.53(2.11)	5.09(1.99)	6.12(1.95)	5.55(2.24)
Ajuste social	7.27(1.36)	6.88(1.56)	7.00(1.55)	7.11(1.63)
Apego institucional	9.02(1.24)	8.59(1.47)	8.98(1.28)	9.02(1.22)
Ajuste académico	6.63(1.37)	6.28(1.45)	6.44(1.33)	6.41(1.37)

Nota: M: Media, (DS): Desviación Estándar.

Variables que predicen el ajuste a la vida universitaria

Para determinar cómo las variables estudiadas predicen el ajuste a la vida universitaria se realizó una regresión lineal múltiple, donde surgieron cuatro modelos que explican el 18.1%, 32.9%, 48.3% y 52.7%, respectivamente, del ajuste personal emocional, social, apego institucional y académico.

La tabla 3 muestra los coeficientes de regresión estandarizados, estos indican que el predictor con más peso para el ajuste personal-emocional es la motivación extrínseca (de forma inversa), para el ajuste institucional es la motivación intrínseca, y para el ajuste social y el ajuste académico es la satisfacción académica.

Tabla 3 Coeficientes de los modelos de regresión lineal múltiple (coeficientes estandarizados Beta)

Modelos	Ajuste personal emocional	Ajuste social	Ajuste institucional	Ajuste académico
Motivación controlada	-.265***	-.184***	-.127***	-.155***
Motivación autónoma	-.031	.213***	.543***	.224***
Percepción de docencia que apoya la autonomía	.110**	.150***	.026	.187***
Satisfacción académica	.202	.231***	.155***	.344***

Nota: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Diferencias en los niveles de las variables estudiadas y la intención de abandono

Se realizaron comparaciones en las variables cognitivo-motivacionales con la prueba U de Mann Whitney, para estimar diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que consideran continuar sus estudios y los que han pensado lo contrario. Se confirmó la hipótesis que estas variables pueden discriminar entre los estudiantes sin y con intención de abandonar su carrera (tabla 4).

Tabla 4 Discriminación de la intención continuar o no continuar la carrera

	Sin intención de abandonar su carrera	Con intención de abandonar su carrera		
Variable	Me	Me	Z	Sig.
Motivación controlada	1.25	2.50	2.989	**
Motivación autónoma	5.56	3.47	6.466	***
Apoyo a la autonomía	5.83	5.28	3.204	**
Satisfacción académica	7.86	6.19	4.184	***
Ajuste personal emocional	5.64	4.49	2.778	**
Ajuste social	7.22	6.04	3.168	**
Apego institucional	9.44	5.74	7.971	***
Ajuste académico	6.46	4.90	5.016	***

. Nota: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Conclusiones

1. Altas puntuaciones en la variable motivación controlada se asocian en forma inversa con los distintos los tipos de ajuste (personal emocional, social, institucional y académico) en la vida universitaria.
2. Altas puntuaciones en la variable motivación autónoma, de percepción de docencia que apoya la autonomía y de satisfacción académica, predicen distintos los tipos de ajuste (personal emocional, social, institucional y académico) en la vida universitaria.

3. Altas puntuaciones en motivación autónoma, percepción de docencia que apoya la autonomía, satisfacción académica, y en los distintos tipos de ajuste (personal emocional, social, institucional y académico), se asocian a estudiantes sin intención de abandonar la carrera. Por el contrario, alta puntuación en motivación controlada se asocia a intención de los estudiantes de abandonar la carrera universitaria en primer año.

Discusión

Los resultados ponen de manifiesto la importancia que tienen las distintas variables cognitivo-motivacionales al conformar un modelo explicativo que oriente el diseño de acciones para favorecer la permanencia (disminuir el abandono) de los estudios universitarios, especialmente a nivel de la interacción en el aula. A partir de este trabajo, se pueden mencionar las siguientes acciones.

1. Apoyar la toma de decisiones de los estudiantes promoviendo la motivación intrínseca, favorece la docencia que apoya la autonomía y la satisfacción académica, aumentando los distintos tipos de ajuste (personal emocional, social, apego institucional y académico) en la vida universitaria.
2. Favorecer aspectos del contexto que promueven la motivación intrínseca, que proveen soporte a docencia que apoya la autonomía del estudiante, su satisfacción académica y que favorecen los distintos tipos de ajuste se asocian a la intención de permanencia en la carrera.
3. Por el contrario, un exceso de control, asociado a alta puntuación en motivación controlada, está vinculado a la intención de los estudiantes de abandonar la carrera universitaria.
4. La promoción de una visión favorable de la institución orientada a favorecer el ajuste institucional tiene alta relación con la intención de los estudiantes de permanecer en la carrera.
5. El disfrute de la vida personal y social universitaria tiene menor relevancia que el apego institucional y la satisfacción académica en la intención de los estudiantes de permanecer en la carrera.

Agradecimientos

Trabajo efectuado con apoyo de CONICYT-Chile. Proyecto FONDECYT 1161502 Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales.

Referencias

- Baker, R. W. & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles, California: Western Psychological Services
- Castaño, E., Durán, D., Franco, J., Gallón, S., Gómez, K., Guzmán, C. & Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá, Colombia: Ministerio Nacional de Educación.
- Goldenhersch, H., Coria, A., & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior* 3, 96-120.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17(2), 91-108.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H.-B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, (12), 167-185.
- Matos, L., Herrera, D., & Gargurevich, R. (2017). Instructional styles, students' needs and engagement. Manuscrito en preparación.
- Medrano, L. A., Fernández, M., & Pérez, E. (2014). Computerized assessment system for academic satisfaction (ASAS) for first-year university student. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 541-562.
- Proyecto GUIA (2015). Proyecto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono). Tomado de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/proyecto-guia/presentacion.html> marzo 2015.
- Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., & Páramo, M. F. (2012). The Student Adaptation to Colleague Questionnaire (SACQ) for use with spanish students. *Psychological Reports*, 111(2), 624-640. doi: 10.2466/08.10.20.pr0.111.5.624-640
- Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- 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), 671-688.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767-779.
-